

EĞİTİM

BİLİMLERİNDE ULUSLARARASI ÇALIŞMALAR

Haziran 2023

EDİTÖRLER

PROF. DR. ERDAL BAY
PROF. DR. ŞEHRİBAN KOCA

Genel Yayın Yönetmeni / Editor in Chief • C. Cansın Selin Temana

Kapak & İç Tasarım / Cover & Interior Design • Serüven Yayınevi

Birinci Basım / First Edition • © Haziran 2023

ISBN • 978-625-6450-50-9

© copyright

Bu kitabın yayın hakkı Serüven Yayınevi'ne aittir.

Kaynak gösterilmeden alıntı yapılamaz, izin almadan hiçbir yolla çoğaltılamaz.

The right to publish this book belongs to Serüven Publishing. Citation can not be shown without the source, reproduced in any way without permission.

Serüven Yayınevi / Serüven Publishing

Türkiye Adres / Turkey Address: Kızılay Mah. Fevzi Çakmak 1. Sokak

Ümit Apt No: 22/A Çankaya/ANKARA

Telefon / Phone: 05437675765

web: www.seruvenyayinevi.com

e-mail: seruvenyayinevi@gmail.com

Baskı & Cilt / Printing & Volume

Sertifika / Certificate No: 47083

EĞİTİM

BİLİMLERİNDE ULUSLARARASI ÇALIŞMALAR

Editörler

Prof. Dr. Erdal BAY

Prof. Dr. Şehriban KOCA

İÇİNDEKİLER

Bölüm 1

KAYNAŞTIRMA/BÜTÜNLEŞTİRMeye YÖNELİK ÖĞRETMENLERİN
BİLGİ GEREKSİNİMLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN BELİRLENMESİ:
KKTC ÖRNEĞİ

Necla IŞIKDOĞAN UĞURLU, Vasfiye KARABIYIK 1

Bölüm 2

ÖĞRETMENLERİN GENEL ÖZ YETERLİK ALGILARI İLE
ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE YÖNELİK TUTUMLARININ
İNCELENMESİ

Ramazan ÖZKUL, Ümit DOĞAN 21

Bölüm 3

DUYGUSAL ZEKA VE EĞİTİM

Uğur AKPUR 41

Bölüm 4

BİLİMSEL SÜREÇ BECERİLERİNİN KAZANDIRILMASINDA
ETKİLEŞİMLİ OKUMA YÖNTEMİNİN KULLANILMASI

Cansev OKUTKAN 55

Bölüm 5

ERKEN ÇOCUKLUKTA RİSKLİ OYUNUN ÖNÜNDEKİ RİSKLER

Ümit Ünsal KAYA, Halime DELEN, Emine AHMETOĞLU..... 75

Bölüm 6

MÜZİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ MESLEKİ DEĞERLERİNİN
DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERİNE GÖRE İNCELENMESİ

Döndü DULKADİR, Gamze Elif TANINMIŞ 101

Bölüm 7

EĞİTİM ÖRGÜTLERİNİN YENİ PANOPTİKONU: SOSYAL MEDYA

Burcu TÜRKKAŞ ANASIZ, Ceyda TÜRKKAŞ..... 115

Bölüm 8

EĞİTİM FAKÜLTELERİNDEKİ OKUL DENEYİMİ VE ÖĞRETMENLİK
UYGULAMASI DERSLERİNE İLİŞKİN ARAŞTIRMALARLA
ORTAYA KONULMUŞ SORUNLARIN VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİNİN
BELİRLENMESİ

İnci Zeynep ÖZONAY BÖCÜK, Mustafa SAĞLAM 149

Bölüm 9

FEN EĞİTİMİNDE KARAR VERME BECERİSİNİN ÖNEMİ

Hasan BAKIRCI, Kelimetullah GEÇER, Meltem SARIÇİÇEK 175

Bölüm 10

MATEMATİK ÖĞRETİMİNDE DOĞRULAMA

Mehmet GÜLBURNU, Sevgi METİN BAĞCI 193

Bölüm 11

ÖĞRETMEN YETİŞTİRMEDE MİKRO ÖĞRETİMİN YERİ VE ÖNEMİ

Erkan YANARATES 207

Bölüm 1

KAYNAŞTIRMA/BÜTÜNLEŞTİRMEYE YÖNELİK ÖĞRETMENLERİN BİLGİ GEREKSİNİMLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN BELİRLENMESİ: KKTC ÖRNEĞİ

Necla Işıkdogan Uğurlu¹

Vasfiye Karabıyık²



1 Dr., Öğretim Üyesi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi,
Ereğli Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü,
E-posta: necla_idogan@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-1795-0470>
2 Dr, Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü,
E-posta: vkarabiyik@ciu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-2248-2840>

GİRİŞ

Özel gereksinimli çocukların bağımsız yaşam becerilerini kazanabilmelerinde, toplumda kendilerini ifade edebilen ve üretken bireyler olmalarında onlara sunulan eğitim hizmetlerinin rolü büyük bir yer tutmakla birlikte eğitim hizmetlerinin; çocukların bireysel gereksinimlerine göre pek çok açıdan düzenlenerek sunulması gerekmektedir (Şahbaz ve Kalay, 2010). Kaynaştırma/bütünleştirme eğitim ortamları özel gereksinimli çocukların akranlarıyla beraber bireysel özellikleri göz önünde bulundurularak en az kısıtlayıcı eğitim hizmetlerinden yararlanmayı hedeflemektedir (Diken ve Batu, 2010). Özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim sınıflarının etkin bir üyesi yapmayı hedefleyen bu eğitim hizmetlerinde ayrıca öğrencilerin akranlarıyla birlikte ekileşime girerek sosyal kabullerini artıracak sosyal becerilerini de kazandırmak hedeflenmektedir. Tüm dünyada hızlı bir şekilde yaygınlaşan ve Türkiye’de 1980’li yıllarda yasal düzenlemelerle başlayan kaynaştırma eğitim hizmetleri zaman içerisinde günümüzde bütünleştirme eğitim hizmetleri olarak değişim göstermiştir. Bütünleştirme eğitim hizmetleri, kaynaştırma hizmetleriyle pek çok konuda benzer özellikler göstermekle beraber, özel gereksinimli öğrencilere sağlanan uygun destek hizmetlerin yanında sınıf öğretmenlerinin aile ve diğer uzman kişilerle iş birliği içerisinde çalışmasını içermektedir (Gürgür, 2008). Etkili ve nitelikli öğretim temeline dayanan kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi; özel gereksinimli öğrencilerin akranlarıyla birlikte eşit eğitim fırsatlardan yararlanmasını sağlayarak toplumda etkin bireyler olmalarını hedeflemektedir (Stojik, 2009). Özel gereksinimli ya da diğer tüm öğrencilerin bireysel farklılıklarına odaklı gelişimini hedefleyen bütünleştirme hizmetleri fiziksel, öğretim yöntemleri ya da müfredat gibi düzenlemelerle tüm öğrencilerin okula uyumundan daha çok okulun öğrenciye göre uyarlanmasını hedeflemektedir (Salend, 2001). Eğitim hizmetlerinin merkezinde yer alan sınıf öğretmenleri zamanının çoğunu öğrencilerle birlikte geçirmesinden kaynaklı olarak çocukları en iyi tanıyan ve gözlemleyen kişilerdir. Dolayısıyla okul, aile ve uzman iş birliğinde temel yapı taşı oluşturarak kaynaştırma/bütünleştirme eğitimlerinin gerçekleşmesini sağlamaktadır. (Friend and Bursuck, 2006).

Kaynaştırma/bütünleştirme hizmetlerinde sınıf öğretmenleriyle yapılan çalışmalara bakıldığında; bu hizmetlere yönelik olumsuz (Avcıoğlu, Özbey ve Eldeniz-Çetin, 2005) ve olumlu tutumların olduğu görülmekle beraber tutumların değişmesinde öğretmenlerin bu konudaki bilgi ve becerisinin önemli bir etken olduğu ifade edilmektedir (Babaoğlu ve Yılmaz, 2010). Bazı çalışmalarda ise kaynaştırma/bütünleştirme hizmetleriyle ilgili bilgi kazanımının öğretmenlerin olumsuz olan tutumların ve görüşlerin olumlu yönde etkilediği ifade edilmektedir (McLeskey vd., 2001; Metin, Güleç ve Şahin, 2009). Yine benzer şekilde yapılan çalışmalarda öğretmenlerin kaynaştırma/bütünleştirme, özel eğitim ve destek hizmetler konusunda bilgi ve deneyime

gereksinim duydukları ifade edilmekle beraber öğretmenlerin destek hizmet ve bilgi gereksinimlerinin karşılanmamasından kaynaklı kendilerini yetersiz hissettiklerini ifade ettikleri görülmektedir (Sucuoğlu ve Kargın, 2008; Babaoğlu ve Yılmaz, 2010; Berry, 2011). Ayrıca bilgi eksikliği ile ilgili bazı çalışmalarda da öğretmenlerin kaynaştırma/bütünleştirme hizmetlerinin önemli bir parçası olan bireyselleştirilmiş eğitim planı (BEP) hakkında yeterli bilgiye sahip olmamaları nedeniyle BEP'i hazırlama ve uygulamada güçlükler yaşadıkları (Avcioğlu, 2011; Kargın ve ark., 2005), öğrenciye uygun yöntemi seçme (Kargın ve ark., 2005), değerlendirme (Sucuoğlu, 2004), destek hizmetlerden yararlanma gibi konularda bilgi gereksinimlerinin oldukları sunucları ortaya çıkmıştır. Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma/bütünleştirme hizmetlerinde ailelerle ve diğer personellerle iş birliği konusunda Slavica (2010) yaptığı çalışmada etkili ve yeterli iş birliğinin sağlanamadığını belirtmektedir. Öğretmenlerin kaynaştırma/bütünleştirme hizmetleriyle ilgili olarak yaşadıkları sorunlar açısından yapılan çalışmalara bakıldığında problem davranışların üstesinden gelme ve sınıf yönetiminde problem yaşadıkları görülmektedir (Ceylan, 2015; Güner, 2010). Bu sorunun temel nedeni ise problem davranışlarla nasıl başedebilecekleri konusunda bilgi yetersizliği ile ilişkilendirilmektedir. Ceylan (2015); sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma/bütünleştirme hizmetlerinde problem davranışların ortaya çıkmasını önleme ve müdale etmeyle ilgili olarak sistematik ve bilimsel yöntemler kullanmaktan daha çok pekiştireçlerin kullanımına dikkat ettiklerini belirtmektedir. Bu durumun ise etkili sınıf yönetimi becerilerini ve kaynaştırma/bütünleştirme hizmetlerini olumsuz yönde etkilediğini göstermektedir.

Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma/bütünleştirme hizmetlerinde temel yapı taşlarından biri olduğu düşünüldüğünde özel gereksinimli öğrencilerin performansının belirlenmesi, öğretimin uyarlanması, planlanması, gerekli düzenlemelerin yapılması, uzman/aile işbirliğinin sağlanması gibi pek çok konuda bilgi ve tecrübesinin olması beklenmektedir. Ancak yapılan çalışmalarda öğretmenlerin tüm bu sayılan alanlarda ve daha da fazlasında bilgi ve destek gereksinimlerinin olduğu görülmektedir (Avcioğlu, 2011; Ceylan, 2015; Güner, 2010; Sucuoğlu, 2004). Kaynaştırma/bütünleştirme hizmetlerinin başarıya ulaşmasında izlenecek basamaklar birbiriyle ilişkili olup bu konuda öğretmenlerin bilgi ve destek hizmetlerden en üst düzeyde yararlanması gerekmektedir. Günümüzde özel gereksinimli öğrencilerle ilgili olarak öğretmenlerin eğitim hizmetlerindeki bilgi gereksiniminin hangi alanlarda daha yoğun ve önemli olduğu konusunda yapılacak çalışmaların etkili eğitim hizmetlerinde yol göstereceği düşünülmektedir. Yapılan bu çalışmanın da KKTC'de sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma/bütünleştirme hizmetleriyle ilgili olarak hangi alanlarda daha çok bilgi gereksinimine ve desteğe ihtiyacı olduğu konusunda bilgi sağlaması bakımından önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacını; sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma/bütünleştirme ile ilgili bilgi gereksinimlerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi oluşturmaktadır. Araştırma amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Kaynaştırma/bütünleştirme hizmetlerinde sınıf öğretmenlerinin;

1. Akademik becerilerin özel gereksinimli öğrencilere kazandırılması konusunda bilgi desteğiyle ilgili görüşleri nelerdir?

2. Sosyal becerilerin özel gereksinimli öğrencilere kazandırılması konusunda bilgi desteğiyle ilgili görüşleri nelerdir?

3. Özel gereksinimli öğrencilerin aileleriyle etkileşim kurma konusunda bilgi desteğiyle ilgili görüşleri nelerdir?

4. Meslektaşları ve diğer personellerle özel gereksinimli öğrencileri hakkında iletişim kurma konusunda bilgi desteğiyle ilgili görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerle ilgili bilgi gereksinimlerine yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla yapılmış olan bu çalışma, durum çalışması modelinde nitel bir araştırmadır. Bir ya da birkaç durumun derinlemesine araştırılmasını kapsayan durum çalışması; bir duruma ya da olaya ilişkin bireyler, ortam, olaylar gibi etkenler bütüncül bir yaklaşımla araştırılarak ilgili durumu nasıl etkiledikleri ile ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine yoğunlaşmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Katılımcılar

Bu araştırmanın katılımcılarını; devlete bağlı iki ilköğretim okulunda sınıflarında özel gereksinimli öğrenci bulunan sekiz sınıf öğretmeni oluşturmaktadır.

Araştırma evrenini, KKTC Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı iki devlet ilköğretim okulunda görev yapmakta olan 60 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma örneklemini ise, amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenen devlet ilköğretim okulunda görev yapmakta olan çalışmaya gönüllülük esasına dayalı olarak katılan 8 öğretmen oluşturmıştır.

Katılımcıların Özellikleri

KKTC Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı iki ilköğretim okulundaki sekiz öğretmen araştırmaya gönüllü katılım formunu tamamlayarak katılmışlardır. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerine ait bilgileri Tablo 1.'de belirtilmektedir.

Tablo 2.1.
Öğretmenlere ilişkin demografik bilgiler

	Özellikler	Sayı
Cinsiyet	Kadın	7
	Erkek	1
	Toplam	8
Yaş	27-31	4
	32-36	2
	37 ve üzeri	2
	Toplam	8
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	3
	6-10 yıl	2
	10 yıl ve üzeri	3
	Toplam	8
Öğrenim Durumu	Lisans	4
	Yüksek lisans	4
	Toplam	8
Mezun Olunan Bölüm	Sınıf Öğretmenliği	5
	Türkçe/Türk Dili ve Edebiyatı	3
	Toplam	8
Özel Eğitim ile İlgili Eğitim Alma Durumu	Hizmetiçi eğitim	1
	Özel eğitim ile ilgili ders	7
	Toplam	8
Özel Eğitim ile İlgili Alınan Eğitim	Özel eğitimde ölçme ve değerlendirme	5
	BEP	7
	Kaynaştırma/Bütünleştirme	6
	Erken Eğitim	5
	Toplam	23
Kaçın Sınıfa Eğitim Verildiği	1. Sınıf	2
	2. Sınıf	1
	3. Sınıf	2
	4. Sınıf	2
	Toplam	8
Sınıfta Bulunan Öğrenci Sayısı	20-25	6
	26-30	2
	Toplam	8
Sınıfta Bulunan Özel Gerekli Öğrencisi Sayısı	1 öğrenci	7
	2 öğrenci	1
	Toplam	8
Öğretmenlik Süresi	1 yıl	3
	2 yıl	1
	3 yıl	1
	4 yıl ve üzeri	3
	Toplam	8
Sınıflardaki Özel Gerekli	Zihin yetersizliği	1
Öğrencinin Yetersizlik Türü	Otizm	1
	Öğrenme güçlüğü	7
	DDB	1
	Toplam	

Bilgi Gereksinimlerinin Sağlandığı Kaynaklar	Kitap	3
	İnternet	5
	Meslektaş	8
	Uzman	5
	Toplam	21

Verilerin Toplanması

Araştırmaya başlamadan önce KKTC Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı iki devlet okulundaki okul müdürleriyle görüşülerek çalışmanın amacı ve içeriği hakkında bilgi paylaşımında bulunup daha sonra sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunan öğretmenler okul müdürü ve rehber öğretmenler eşliğinde belirlenmiştir. Ardından bu öğretmenlerden çalışmaya gönüllü katılacak sınıf öğretmenleri belirlenerek ön görüşmeler yapılmıştır. Öğretmenlerle yapılan ön görüşmelerde öğretmenlere çalışmanın içeriği hakkında bilgi verilerek; cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, öğrenim durumu, mezun olunan bölüm, özel eğitim ile ilgili eğitim alma durumu ve içeriği, kaçınıcı sınıfa eğitim verildiği, sınıftaki öğrenci sayısı ve öğrencilerin yetersizlik türlerini içeren kişisel bilgi formunu doldurmaları istenmiş ve daha sonra araştırma soruları ile ilgili görüşmeler yapılmıştır.

Bu çalışmada veriler, yarı yapılandırılmış sorulardan oluşan görüşme formuyla toplanmıştır. Görüşme soruları ilgili alan yazın taranarak araştırmacılar tarafından hazırlanmış olup sorulara son şeklini vermek üzere özel eğitim alanında görev yapan üç uzman kişinin görüşüne başvurulmuş ve görüşme formunda gerekli düzeltmeler yapılarak son şekli verilmiştir. Bu işlemin sonucunda dokuz sorudan oluşan görüşme formu elde edilmiştir. Tablo 2.2'de görüşmede kullanılan örnek sorular yer almaktadır.

Tablo 2.2

Görüşme Soruları için Örnekler

1- Sınıfınızdaki özel gereksinimli öğrencinizin/lerinizin yetersizliğinin türü (zihinsel yetersizlik, dikkat eksikliği vb.) ve derecesi hakkında bilgi desteğiyle ilgili görüşleriniz nelerdir? Hangi konularda bilgi desteğine gereksinim duyuyorsunuz açıklayınız.
2- Sınıfınızdaki özel gereksinimli öğrencinize/lerinize akademik becerileri (okuma-yazma, matematik gibi) kazandırma konusunda bilgi desteği ile ilgili görüşleriniz nelerdir? Hangi akademik alanlarda ve nasıl bir bilgi desteğine gereksinim duyuyorsunuz? Açıklayınız.
3- Sınıfınızdaki özel gereksinimli öğrencinizin/lerinizin problem davranışları ve bu davranışlara ilişkin müdahale yöntemleri konusunda bilgi desteği ile ilgili görüşleriniz nelerdir?
4-Sınıfınızdaki özel gereksinimli öğrenciniz/leriniz ile ilgili meslektaşlarınızla ve diğer personellerle (rehber öğretmenler, müdür, müdür yardımcısı, özel eğitim öğretmenleri, diğer öğretmenler arasında iş birliği ve bilgi paylaşımı) iş birliği hakkında bilgi desteği hakkında görüşleriniz nelerdir? Daha çok hangi konularda açıklayınız.
5-Kaynaştırma/bütünleştirme eğitim uygulamaları konusunda Kıbrıs'taki yasal düzenlemeler hakkında bilgi desteği ile ilgili görüşleriniz nelerdir? Bu konudaki bilgi gereksiniminin daha çok hangi konularda olduğunu açıklayınız.

Araştırmacıların her ikisinin de özel eğitim ile ilgili olarak sınıf öğretmenleriyle çalışmalarının ve deneyimlerinin bulunması ve gözlemler yapması sonucunda bilgi gereksinimleri ile ilgili karşılaşılan olumsuz durumlardan yola çıkarak bu araştırmaya yön vermişlerdir. Araştırmacılarından her ikisi de özel eğitim alanında doktora derecesine sahip olup yüksek lisans ve doktora eğitimleri sırasında özel eğitimde kaynaştırma/bütünleştirme, nicel ve nitel araştırma yöntemleri derslerini almış ve bu alanda çeşitli araştırmalarda yer almışlardır.

Araştırmada görüşmeye gönüllü olarak katılacak olan sınıf öğretmenleri okul müdürü ve rehber öğretmenlerle birlikte belirlenmiş ve her bir öğretmen ile görüşmelerin yapılması için uygun gün ve saat kararlaştırılmıştır. Araştırmaya gönüllü olarak katılan sınıf öğretmenlerine K1, K2, K3,...K8'e kadar kod verilmiş olup yapılan görüşmeler ortalama olarak 20 dakikada gerçekleşmiştir.

Görüşmeler, öğretmenlerin kendi sınıflarında derslerin olmadığı bir zaman aralığında ya da öğretmenler odasında ders saati dışında yapılmıştır. Bu şekilde araştırmacılar öğretmenlerin dikkatinin dağılmadan, sessiz bir ortamda rahat bir şekilde görüşlerini belirteceklerini düşünmüşlerdir. Öğretmenlerle bire bir yapılan görüşmelerde öğretmenlerden izin alınarak veriler ses kaydıyla toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Sınıf öğretmenleriyle yapılan görüşmeler tamamlandıktan sonra kaydedilen veriler araştırmacılar tarafından yazılı metne dönüştürülmüştür. Daha sonra yazılı metinden temalar ve kodlar oluşturularak içerik analizi yapılmıştır. Çalışmanın güvenilirlik verileri her iki araştırmacının kodlama işlemi sonrasında hesaplanmış olup bu hesaplamada verilerin tekrarlanabilirliği ve kodlayıcılar arası güvenilirliğin hesaplanması dikkate alınmıştır. Güvenirlik= $\frac{\text{Görüş birliği}}{(\text{Görüş birliği} + \text{Görüş ayrılığı})} \times 100$ formülü (Miles ve Huberman, 1994) ile belirlenmiştir.

BULGULAR

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencileriyle ilgili bilgi gereksinimlerine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından görüşme soruları sorulmuş olup araştırma soruları doğrultusunda elde edilen veriler dokuz temada gruplandırılmıştır. Oluşturulan bu temalar ve temalara ait kodlar Tablo 3.1'de yer almaktadır.

Tablo 3.1.
Araştırmada oluşan tema ve alt temalar

	f
1.TEMA: Özel Gereksinimli Öğrencisinin Yetersizlik Türü ve Derecesine Yönelik Bilgi Gereksinimi	
Öğrencilerin yetersizliğine ilişkin özellikleri	2
Yetersizlik belirtileri	1
Yetersizlik türüne ilişkin davranış biçimleri/tutumlar	1
Öğrenme güçlüğünün düzeyini belirleme	2
Öğrencinin problemine karar verme	2
2.TEMA: Özel Gereksinimli Öğrencinin Akademik Becerileri Kazandırmaya Yönelik Duyulan Bilgi Gereksinimi	
Matematik ve Türkçe derslerinin öğretiminde kullanılacak yöntem	5
İletişim becerilerini kazandırma	1
Gerekli bilgi ve beceriye sahip olma	2
Fen ve Sosyal bilgiler derslerinin öğretimi	1
3.TEMA: Özel Gereksinimli Öğrencinin Sınıf İçinde ve Dışında Sosyal Becerilerinin Kazanımı ve Farklı Ortamlarda Genellenmesine Yönelik Bilgi Desteği	
Akran ilişkileri	7
Gruba dahil olma	3
İzin alma	3
Özür dileme	3
Uzman desteği sağlanmalı	4
Bilgi desteğine ihtiyaç duymama	1
4.TEMA: Özel Gereksinimli Öğrencinin Problem Davranışları ve Bu Davranışlara İlişkin Müdahale Yöntemlerine Yönelik Bilgi Desteği	
Problem davranışa ilişkin müdahale yöntemi	5
Davranışın nedenini belirleme	2
Problem davranış sergilememesi	1
5.TEMA: Öğretimsel Uyarlamalara Yönelik Bilgi Desteği	
BEP hazırlama	5
Materyal geliştirme	4
Değerlendirme	5
Ev ödevleri	4
Sınıf yönetimi	4
Bilgiye ihtiyaç duymama	1
6.TEMA: Ailelerle İletişim ve Etkileşim Kurmaya Yönelik Bilgi Desteği	
Etkileşim ve iş birliğine ilişkin bilgi desteğine ihtiyaç duyulması	4
Aileyi eğitime katma	6
Etkileşim ve iş birliğine ilişkin bilgi desteğine ihtiyaç duyulmaması	1
7.TEMA: Meslektaşlarla ve Diğer Personellerle İşbirliğine Yönelik Bilgi Desteği	
Diğer öğretmenler arasında iş birliği ve bilgi paylaşımı	2
Özel eğitim öğretmeni ile iş birliği ve bilgi desteği	3
Bilgi desteğine ihtiyaç duymama	3
8.TEMA: Kaynaştırma/Bütünleştirme Eğitim Uygulamaları Konusunda KKTC'deki Yasal Düzenlemelere Yönelik Bilgi Desteği	
Kaynaştırma öğrencilerinin belirlenmesi ve yerleştirilmesi	3
Denetleme yapılması	1
Sınıflama	2

Yasal düzenlemeler hakkında genel bilgi desteği	4
9.TEMA: Bilgi Desteği ile İlgili Öncelikli Konular	
Aile ile iletişime girme ve eğitime katma	6
Sosyal becerileri kazandırma	5
Sınıf içi öğretimsel uyarlamalar	2
Akademik becerilerin öğretimi	2
Öğrencinin bireysel özellikleri	4

Araştırmanın ilk teması olan **“Özel Gereksinimli Öğrencinin Yetersizlik Türü ve Derecesine Yönelik Bilgi Gereksinimi”**ne ilişkin görüşme yapılan 8 öğretmenden 2’si öğrencilerin yetersizliğine ilişkin özellikleri, 2’si öğrenme güçlüğü’nün düzeyini belirlemede, 2’si öğrencinin problemine karar vermede, 1’i yetersizlik belirtileri, 1 öğretmen ise yetersizlik türüne ilişkin davranış biçimleri/tutumları ile bilgi eksiklikleri yaşadıklarını ve ilgili konularda bilgiye gereksinim duyduklarını belirtmişlerdir.

Öğretmen K1 öğrencinin yetersizliğine ilişkin özellikleri konusunda bilgiye gereksinim duyduğunu şu şekilde ifade etmiştir:

“Dikkat eksikliği ve öğrenme güçlüğü olan öğrencilerim oldu daha çok. Hem kendini vermiyor hem de derslere dikkati yoktu. Aileden gelen ilgisizlikten dolayı. 4. Sınıfa gelmiş bir çocuğun sorumluluklarını yerine getirme konusunda sorumluluk almıyor. Çocuğun tanısı ve özellikleri ile ilgili rehber öğretmeninde bilgi alma ihtiyacı duyuyorum.”

K7 ise öğrencinin problemine karar verme konusunda bilgiye gereksinimi olduğunu şu şekilde ifade etmiştir:

“Yetersizliğin türü hakkında her konuda desteğe ihtiyacım olduğunu düşünüyorum. Akademide alınan özel eğitim dersinin yeterli olduğuna inanmıyorum. Bu nedenle kesinlikle uzman görüşü almadan çocuğun probleminin ne olduğuyla ilgili karar vermiyorum.”

Araştırmanın ikinci teması olan **“Özel Gereksinimli Öğrencinin Akademik Becerileri Kazandırmaya Yönelik Duyulan Bilgi Gereksinimi”**ne ilişkin görüşme yapılan 8 öğretmenden 5’i, Matematik ve Türkçe gibi akademik derslerin öğretiminde kullanılacak yöntem, 2’si, 1’i iletişim becerilerini kazandırma, 1’i ise Fen ve Sosyal Bilgiler derslerini öğretme konusunda bilgiye gereksinim duyduklarını, 2 öğretmen ise kaynaştırma öğrencilerine yönelik gerekli bilgi ve beceriye sahip olduklarını belirtmiştir. Öğretmen K2 Matematik ve Türkçe derslerinin öğretiminde kullanılacak yöntem konusunda bilgiye gereksinim duyduğunu şu şekilde ifade etmiştir:

“Matematik ve Türkçe derslerini hangi yöntemleri kullanarak öğretim yapacağım ile ilgili uzmana destek duyuyorum.”

K3 hem okuma-yazma hem de iletişim becerilerini nasıl öğretecekleri konusunda bilgiye gereksinim duyduğu bilgiyi şu şekilde ifade etmiştir:

“Okuma yazma, iletisimi nasıl kazandıracağım konusunda bilgiye ihtiyaç duyarım.”

Öğretmen K5 ise kaynaştırma öğrencileri ile ilgili gerekli bilgi ve beceriye sahip olduğunu şu şekilde ifade etmiştir:

“Sınıftaki kaynaştırma öğrencilerine yönelik akademik becerileri kazanmaya yönelik gerekli bilgi ve beceriye sahip olduğumu düşünüyorum.”

Araştırmanın üçüncü teması olan **“Özel Gereksinimli Öğrencinin Sınıf İçinde ve Dışında Sosyal Becerilerinin Kazanımı ve Farklı Ortamlarda Genellemenine Yönelik Bilgi Desteği”ne** ilişkin görüşme yapılan 8 öğretmen- den 7’si akran ilişkileri, 3’ü gruba dahil olma, 3’ü izin alma, 3 öğretmen ise özür dileme konularında bilgiye gereksinim duyduklarını; 4 öğretmen uzman desteği sağlanarak ilgili konularda bilgi gereksinimlerinin sağlanması gerektiğini, 1 öğretmen ise bilgi desteğine gereksinim duymadığını belirtmiştir. Öğretmen K4 akran ilişkileri konusunda bilgiye gereksinim duyduğunu şu şekilde ifade etmiştir:

“Bilgiye ihtiyaç duyarız. Çünkü kaynaştırma sınıfına gelen çocuklar, ilk başta daha çekingen, içine kapanık olurlar. Hangi yöntemlerin kullanılacağı konusunda araştırmaya ihtiyaç duyarım. Tuvalet eğitimi, sosyal becerilerin öğretimi gibi konularda bilgiye duyarım”

K5, akran ilişkilerine yönelik bilgiye gereksinim duyduğunu şu şekilde ifade etmiştir:

“Akran ilişkilerini sağlama konusunda bilgi desteğine ihtiyaç duymaktayım.”

K7, sosyal becerilere ilişkin uzman tarafından destek sağlanmasına yönelik gerekliliği şu şekilde ifade etmiştir:

“Bilgi desteği her alanda sağlanmalı diye düşünüyorum. Özellikle öğrencinin hayata uyum sağlaması ve bağımsız bir şekilde isteklerini yerine getirebilmesi çok önemli.”

Araştırmanın dördüncü teması olan **“Özel Gereksinimli Öğrencinin Problem Davranışları ve Bu Davranışlara İlişkin Müdahale Yöntemlerine Yönelik Bilgi Desteği”ne** ilişkin görüşme yapılan 8 öğretmen- den 5’i problem davranışa ilişkin müdahale yöntemleri, 4’ü sınıf yönetimi, 2’si davranışın nedenini belirleme konularında bilgi desteğine gereksinim duyduğunu, 1 öğretmen ise öğrencisinin sınıfında problem davranış sergilemediğini belirtmiştir. Öğretmen K2 problem davranışa yönelik müdahale yöntemi konusunda bilgiye gereksinim duyduğunu şu şekilde ifade etmiştir:

“Öğrencimin aşırı seslere karşı hassasiyeti var. Etkinliklerdeki seslerden bunalıp problem davranış çıkarmaya başlar. Nasıl müdahale yöntemi uygulayacağımı bilemiyorum. Bu konuda bilgi sağlanmalı.”

K7 ise, müdahale yöntemleri ve sınıf yönetimi konusunda bilgi gereksinimine yönelik görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

“Kesinlikle bilgi desteğine ihtiyaç vardır. Her çocuk farklıdır ve müdahale yöntemleri de farklı olmalıdır. Hangi müdahale yönteminin çocukta daha etkili olduğu ise uzman tarafından daha çok bilinmektedir. Bu nedenle birlikte hareket edilmelidir.”

Araştırmanın beşinci teması olan **“Öğretimsel Uyarlamalara Yönelik Bilgi Desteği”ne** ilişkin görüşme yapılan 8 öğretmenden 5’i BEP hazırlama, 5’i değerlendirme, 4’ü materyal geliştirme, 4’ü ev ödevleri konularında bilgi desteğine gereksinim duyduğunu, 1 öğretmen ise ilgili konularda bilgi desteğine gereksinim duymadığını belirtmiştir. Öğretmen K4 BEP hazırlama ve ev ödevleri konularında bilgiye gereksinim duyduğunu şu şekilde ifade etmiştir:

“Ev ödevleri, değerlendirme, davranış yönetimi konularında bilgiye ihtiyaç duyarım. Özel eğitim öğretmeninden bilgi alırım.”

K8, değerlendirme konusunda bilgiye gereksinim duyduğunu şu şekilde ifade etmiştir:

“Çocuğun düzeyine veya özel durumuna uygun değerlendirme hazırlama konusunda kendimi yetersiz hissediyorum. Bu konuda kısa süreli bir destekten çok uzun süreli bir eğitim almayı tercih ederim.”

Araştırmanın altıncı teması olan **“Ailelerle İletişim ve Etkileşim Kurma-ya Yönelik Bilgi Desteği”ne** ilişkin görüşme yapılan 8 öğretmenden 6’sı aileyi eğitime katma, 4’ü etkileşim ve iş birliği kurma konularında bilgi desteğine gereksinim duyduğunu, 1 öğretmen ise etkileşim ve iş birliğine ilişkin bilgiye gereksinim duymadığını belirtmiştir.

Öğretmen K3, aileyi eğitime katma konusundaki görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

“Aileleri çağırıyoruz anlatmaya çalışıyorsunuz ama aileler ben özel okula gönderiyorum öğretmen zorundasınız diyorlar. Engel koyuyorlar. Ailenin önyargılarının yıkılması gerekiyor ki eğitime katılabilin.”

K8 iletişim ve iş birliği konusundaki bilgi desteği gereksinimi şu şekilde ifade etmiştir:

“Okulumuzda sürekli olarak bulunacak bir özel eğitim öğretmeni veya rehber öğretmenin bu konularda bana destek olması gerektiğini düşünüyorum.”

Araştırmanın yedinci teması olan **“Meslektaşlarla ve Diğer Personellerle İşbirliğine Yönelik Bilgi Desteği”ne** ilişkin görüşme yapılan 8 öğretmenden 3’ü özel eğitim öğretmeni ile iş birliği ve bilgi desteği, 2’si diğer öğretmenler arasında iş birliği ve bilgi paylaşımı konusunda bilgi desteğine gereksinim duyduğunu, 3 öğretmen ise bilgi desteğine gereksinim duymadığını belirtmiştir.

Öğretmen K7 özel eğitim öğretmeni ile iş birliği ve bilgi desteği konusunda bilgi desteğine gereksinim duyduğunu şu şekilde ifade etmiştir:

“Bu konuda müdür ve müdür yardımcısından çok, özel eğitim uzmanının ve rehber öğretmenlerin bilgi desteğinin daha önemli olduğunu düşünüyorum.”

K4, diğer öğretmenler arasında iş birliği ve bilgi paylaşımı konusundaki görüşünü şu şekilde belirtmiştir:

“Bir problemli çocuğum olduğumda müdürden bütün öğretmenler hepsi mutlaka bilgi içinde olması gerekir. Karşılıklı iletişim ve etkileşim içinde iş birliği nasıl yapılması gerektiği konusunda bilgiye ihtiyaç duyarım.”

Araştırmanın sekizinci teması olan **“Kaynaştırma/Bütünleştirme Eğitim Uygulamaları Konusunda KKTC’deki Yasal Düzenlemelere Yönelik Bilgi Desteği”ne** ilişkin görüşme yapılan 8 öğretmenden 4’ü yasal düzenlemeler hakkında genel bilgi desteğine, 3’ü kaynaştırma öğrencilerinin belirlenmesi ve yerleştirilmesi, 2’si denetleme, 1’i ise sınıflama konularında bilgiye gereksinim duyduklarını belirtmiştir. Öğretmen K8, yasal düzenlemeler hakkında genel bilgi desteğine gereksinim duyduğunu şu şekilde ifade etmiştir:

“Kıbrıs’ta bu konuda yasal düzenlemelerin ne olduğunu tam olarak bilmiyorum. Bu konuda bilgilendirme almak isterdim.”

K3 ise kaynaştırma öğrencileri ile ilgili yasal düzenlemelere ilişkin bilgi gereksinimini şu şekilde ifade etmiştir:

“Yetersizlik türleri, sınıflama, yerleştirme konularında bir bilgim yok.”

Araştırmanın dokuzuncu teması olan **“Bilgi Desteği ile İlgili Öncelikli Konular”a** ilişkin görüşme yapılan 8 öğretmenden 6’sı aile ile iletişime girme ve eğitime katma, 5’i sosyal becerileri kazandırma, 4’ü öğrencinin bireysel özellikleri, 2’si sınıf içi öğretimsel uyarlamalar, 2’si ise akademik becerilerin öğretimi konularında bilgi desteğine gereksinim duyduklarını belirtmiştir. Öğretmen K1 aile ile iletişime girme ve aileyi eğitime katma konusunda bilgiye gereksinim duyduğunu şu şekilde ifade etmiştir:

“Aile ile iletişime girme konusunda destek verilmeli. Aile çok önemlidir. Bilinçli olması gerekir.”

K3 ise görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

“Aile desteği, akademik, sosyal beceriler, uyarlamalar konusunda bilgiye ihtiyaç duyarım.”

K7 ise bilgiye gereksinim duyduğu öncelikli konulara ilişkin görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

“Aile katılımı, sosyal beceri ve öğrencinin bireysel özellikleri hakkında daha fazla bilgi alabilirim.”

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırma; sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma/bütünleştirme etkinliklerinde gereksinim duydukları bilgilerin daha çok hangi alanlarda olduğu ve bu etkinliklerde problem yaşanan konularla ilgili olarak önemli görülen bilgi gereksinimlerinin neler olduğunu öğretmen görüşlerine dayanarak açıklamayı amaçlamaktadır. Araştırmada elde edilen bulgular; “*Öğrencinin yetersizlik türü ve derecesine yönelik bilgi gereksinimi, akademik beceriler kazandırmaya yönelik bilgi gereksinimi, sınıf içi ve dışı sosyal becerilerin kazanımı ilişkin bilgi gereksinimi, problem davranışlar ve müdahale yöntemlerine yönelik bilgi gereksinimi, öğretimsel uyarlamalara yönelik bilgi gereksinimi, ailelerle iletişim ve etkileşim kurmaya yönelik bilgi gereksinimi, meslektaşlarla ve diğer personellerle işbirliğine yönelik bilgi gereksinimi, Yasal düzenlemelere yönelik bilgi gereksinim, bilgi gereksinimi ile ilgili öncelikli konular*” şeklinde dokuz temadan oluşmaktadır.

Araştırmada elde edilen sonuçlardan ilki öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerinin yetersizlik türü ve derecesine ilişkin özelliklerine yönelik bilgi gereksinimlerinin olmasıyla ilişkilidir. Öğretmenlerin yedisinin öğrenme güçlüğü yaşayan kaynaştırma öğrencisi olduğu göz önüne alındığında çoğunlukla güçlüğü çocukların performansını nasıl ve ne kadar etkilediği konusunda bilgi gereksinimleri olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Eripek (2007), öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerini ilk basamağı olan değerlendirme sürecinde anahtar rol oynadığını belirterek çocukların fiziksel, zihinsel ya da duygusal yetersizliklerinin erken dönemde tanılanmış olması durumunda sınıf öğretmenleri açısından bir problem olmadığını görülürken; öğrenme güçlüğü, dikkat eksikliği, davranış ve dil bozuklukları gibi okul hayatında daha çok kendini gösteren durumlarda öğretmenlerin bu durumu fark edebilmeleri için yetersizliklerle ilgili bilgi sahibi olmaları gerektiğini belirtmektedir. Değerlendirme alanında öğretmenlerin öğrenciler arasındaki farklılıkları iyi gözlemleyebilmesi, yetersizliklerin türü ve derecesiyle ilgili bilgi sahibi olmaları gerekir. Yapılan bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerinin çoğunluğunun öğrenme güçlüğü şeklinde tanılandığı göz önünde bulundurularak düşünüldüğünde öğretmenlerin sınıfa gelen öğrencilerini ilk değerlendirmeden başlayarak müdahale aşamasına kadar neler yapacağıyla ilgili gerekli donanıma sahip olmadığı düşünülebilir. Bu durum araştırmanın yasal düzenlemeleri içeren bulgularla da birbirini destekler nitelikte olup öğretmenlerin ilk belirleme ve değerlendirme aşamasında bilgi gereksinimlerinden bahsedildiği görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma /bütünleştirme etkinliklerinde akademik becerileri kazandırmaya yönelik bilgi gereksinimleri ile ilgili sonuçlara bakıldığında daha çok Matematik ve Türkçe derslerinin öğretim yöntemleriyle ilgili gereksinimlerden bahsedilmekle beraber Fen ve Sosyal Bilgiler dersinin öğretim yöntemiyle ilgili bilgi gereksinimlerinin daha az olduğu

görülmektedir. Bu durumun öğretmenler tarafından Matematik ve Türkçe derslerini özel gereksinimli öğrenci için daha çok ön planda tutmalarından ve Fen ve sosyal bilgiler dersinin öğretimini diğer derslere göre göz ardı etmelerinden kaynaklı olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin üçünün (K2, K3, K4) Türk dili ve Edebiyatı alanından mezun olmaları da Türkçe dersinin öğretimiyle ilgili yöntem tercihlerini etkilediği düşünülmektedir.

Araştırmadan elde edilen bir diğer bulgu, özel gereksinimli öğrencilerin sosyal becerileri kazanımda ve farklı ortamlarda genellemede sınıf öğretmenlerinin en fazla akran ilişkileriyle ilgili bilgi gereksinimi olduğu görülürken sadece bir öğretmenin (Ö8) bu konuda bilgi gereksinimi bildirmediği dikkati çekmektedir. Öğretmenler sosyal becerilerle ilgili olarak izin alma, özür dileme, gruba dahil olma ve akran ilişkilerini sağlama becerilerinde bilgi gereksinimleri olduğunu belirtirken ayrıca bu konuda uzmanlardan destek hizmetlerin sağlanması gerektiğini belirtmişlerdir. Buysse, Goldman ve Skinner (2002), yapmış oldukları çalışmada kaynaştırma/bütünleştirme hizmetlerinde özel gereksinimli çocuklarla digger çocukların ilişkilerinin önemine dikkat çekerek bu ilişkilerin güçlenmesinde öğretmenlerin öğrencilerin davranışlarını çok iyi gözlemlemeleri gerektiğini ama çoğu zaman öğretmenlerin bunu nasıl yapacakları konusunda bilgi gereksinimleri olduğunu belirtmektedirler. Bunun yanında alanyazında yapılan çalışmalarda kaynaştırma/bütünleştirme sınıflarında özel gereksinimli ve diğer öğrencileri uyum içinde birleştiren ve bireysel farklılıklara saygı duyarak işbirliği içinde birlikte öğrenmelerini sağlayan bilgilendirme ve uygulama yöntemlerinin yeterli olmadığı yönündedir (Favazza, Ostrosky ve Mouzourou, 2016). Dolayısıyla bu çalışmada öğretmenlerin akranlarıyla özel gereksinimli öğrencileri bireysel farklılıkların farkında olarak işbirliği içinde çalışmalarını sağlayacak program ve bilgi gereksinimlerinden kaynaklı sınırlıklar yaşadıkları düşünülebilir. Ayrıca özel gereksinimli çocukların sosyal beceriler yönünden diğer arkadaşlarına göre yetersiz olması, öğrendiği sosyal becerileri uygun ortamlarda kullanamaması arkadaşlık ilişkilerini de olumsuz yönde etkilemektedir. Özel gereksinimli çocukların sosyal becerilerin kazanımı ve kullanımı konusunda desteklenmeleri akranları tarafından sosyal kabulün artmasını sağlamaktadır. Bunun için öğretmenlerin farklı etkinliklerle özel gereksinimli öğrencilerin sosyal becerilerinin kazanımına ve kullanımına destek olmaları gerekmektedir (Gresham, Sugai ve Horner, 2001).

Problem davranışlar ve bu davranışlara ilişkin müdahale yöntemlerine yönelik bilgi gereksinimleri bakımından sınıf öğretmenlerinin çoğunluğu öğrencilerin problem davranışına ilişkin nasıl bir müdahale yöntemi uygulayacağı konusunda bilgi gereksinimine ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Bu konuda sadece bir öğretmen (K8) problem davranış ortaya çıkmadan neler yapması gerektiğiyle ilgili olarak bilgi gereksinimine ihtiyaç duyduğu görüşünü belirtmiştir. Ayrıca öğretmenlerin çoğunluğu etkili sınıf yönetimi ko-

nusunda bilgi gereksinimlerinin olduğunu belirtmişlerdir. Sınıf öğretmenleri etkili sınıf yönetimi becerileriyle öğrencilerin sınıftaki problem davranışların azalmasını, derse katılım davranışlarının ise artmasını sağlayabilirler (Emmer ve Stough, 2001).

Kaynaştırma/bütünleştirme çalışmalarında problem davranışlar sınıf öğretmenlerinin sıklıkla baş etmeye çalıştıkları bir alan olarak karşımıza çıkmaktadır. Alanyazında Ceylan (2015) ve Güner (2010) yapmış oldukları çalışmalarda öğretmenlerin problem davranışların ortaya çıkmasını nasıl önleyebileceğini ve müdahalede bulunabileceğini bilmediklerini ve dolayısıyla etkili sınıf yönetimi becerilerinde de güçlükler yaşadıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Araştırma bulgularında öğretmenlerin çoğunun problem davranış ortaya çıktıktan sonra nasıl baş edeceklerine odaklandıkları görülürken sadece bir öğretmenin problem davranış oluşmadan yapabilecekleri üzerine bilgi gereksinimine odaklandığı görülmektedir. Bu alanda yapılan araştırmalarda etkili sınıf yönetimi becerilerinde problem davranışlar ortaya çıkmadan önleyici yöntemlerin kullanılması gerektiğine dikkat çekilmektedir (Clunies-Ross, Little ve Kienhuis, 2008). Bu sayede öğretmenlerin problem davranışlarla harcadıkları zaman ve kaygı düzeylerinin azalarak akademik etkinliklere ayrılan süre artmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin meslekteki deneyimlerinin ve geçmişte almış oldukları derslerin etkili sınıf yönetimi becerilerini etkileyen önemli bir faktör olduğunu düşünüldüğünde araştırmaya katılan öğretmenlerin sadece üçünün meslekteki deneyiminin on yıl üstü olduğu ve mezun oldukları bölüm bakımından üç öğretmenin Türk Dili ve Edebiyatı alanından mezun oldukları bilgisine dayanarak sınıf yönetimiyle ilgili bilgi gereksinimine ihtiyaç duyabilecekleri düşünülmektedir.

Araştırmadan elde edilen bir diğer bulgu öğretmenlerin çoğunun bireyselleştirilmiş eğitim planı (BEP) hazırlamayla ilgili bilgi gereksinimlerinin olduğu yönündedir. Bunun yanında ayrıca öğretmenlerin öğrencilerin nasıl değerlendirileceği, ev ödevleri, uygun materyal seçimi ve öğretimi nasıl uyarlayabileceği konularında bilgi gereksinimlerinin olduğu görülmektedir. BEP'in hazırlanması ve uygulanması konuda alanyazın çalışmalarının araştırmanın bulgularıyla paralellik gösterdiği görülmektedir (Avcıoğlu, 2011; Kargın ve ark., 2005). Alanyazındaki bu çalışmalarda kaynaştırma/bütünleştirmenin temel özelliklerinden biri olan BEP'in hazırlanması ve uygulanması konusunda sınıf öğretmenlerinin yeterli bilgi ve deneyime sahip olmamasından kaynaklı sorunların yaşandığı ifade edilmektedir. Araştırma bulgularında öğretmenlerin çoğunun geçmişte BEP ile ilgili dersler almış olması aldıkları dersin içeriği ve özel gereksinimli öğrencilerin bireysel özelliklerine göre uygulama anlamında eksiklerinin olabileceği görüşünü düşündürmektedir. Öğretmenlerin ayrıca öğrencilerin değerlendirilmesi, ev ödevleri, materyal seçimiyle ilgili de bilgi gereksinimlerinin olduğu görülmektedir. Bu sonuç öğretmenlerin öğrencilerle ilgili destek hizmetleri gerektiği gibi almadığı

düşüncesiyle ilişkilendirilebilir. Kaynaştırma/bütünleştirme etkinliklerinde destek hizmetler sadece çocuğa değil öğretmene de sağlanması gereken hizmetleridir. Bu konuda yapılan çalışmalarda sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma/bütünleştirme etkinliklerinde tüm yükü üzerlerine aldıkları ve öğreniciyle ilgili yaşanan sorunları aşmada güçlük yaşadıkları ifade edilmektedir (Sucuoğlu ve Kargın, 2008).

Ailelerle iletişim ve etkileşim konusunda sınıf öğretmenlerinin çoğunluğu ailelerin eğitim hizmetlerine aktif olarak katılımları ile ilgili bilgi gereksinimlerini dile getirmişlerdir. Araştırma sonuçları ayrıca meslektaşlarla ve diğer personellerle ilgili sınıf öğretmenlerinin özellikle özel eğitim öğretmenleriyle iş birliği konusunda bilgi desteğine gereksinimleri olduğunu belirtirken üç öğretmen (K1, K3, K8) bu konuda bilgi desteğine ihtiyaç duymadığını ifade etmişlerdir. Kaynaştırma/bütünleştirme hizmetlerinde başarıya ulaşabilmek için özel gereksinimli öğrenciyle ilgili olarak sınıf öğretmenlerinin, ailenin, özel eğitim öğretmenin okul yönetiminin, rehber öğretmenlerin ve diğer personellerin tam anlamıyla iş birliği içinde olması gerekir (Kwapy, 2004; Kargın ve ark., 2005). Araştırmanın bulguları da sınıf öğretmenlerinin bu doğrultuda aile, meslektaş, uzman ve yöneticilerle iletişim halinde olabilmek amacıyla bilgi gereksinimlerinin olduğu yönündedir. Kaynaştırma ortamlarında özel gereksinimli öğrenciyle en fazla vakit geçiren, çocukların gereksinimleri ve gelişimlerini yakından takip eden ve gözlemleyen bireyler olarak sınıf öğretmenleri ilk sıralarda gelmektedir. Dolayısıyla öğretmenler aileye, meslektaşlarına, uzmanlara özel gereksinimli çocukla ilgili en doğru bilgi kaynağını oluşturmakla birlikte öğretimin düzenlenmesinde, uyarlanmasında ve iş birliğinin sağlanmasında oldukça önemli bir rol oynamaktadır (Friend ve Bursuck, 2006).

Yasal düzenlemelerle ilgili sonuçlara bakıldığında sınıf öğretmenlerinin çoğunluğunun yasal düzenlemeler hakkında genel bilgi gereksinimleri olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Özellikle özel gereksinimli öğrencilerin belirlenmesi ve yerleştirilmesi konusunda bilgi gereksiniminden bahseden öğretmenlerin olduğu görülmektedir. Son yıllarda özel eğitim alanında kaynaştırma/bütünleştirme hizmetlerinde yasal düzenlemelerle pek çok önemli çalışmalar (MEB, 2010) yapılmasına karşın uygulama alanında bilgi gereksinimi, fiziki şartlar, yetersiz materyal gibi birtakım olumsuzluklar nedeniyle başarıya ulaşamadığı görülmektedir. Bu sorunların temelinde sınıf öğretmenlerine büyük görevler düşmekte ve bu görevlerin başında özel gereksinimli öğrencilerle ilgili bilgi gereksinimleri yer almaktadır.

Araştırmanın bulgularında sınıf öğretmenlerinin aile ile iletişime girme ve aileyi eğitime dahil etme konularında bilgi gereksinimlerini diğer gereksinimlere göre daha önemli olduğunu belirttikleri görülmektedir. Kaynaştırma/bütünleştirme hizmetlerinin başarıya ulaşmasında öğretimsel uyarlamalar, BEP hazırlama, uygulama gibi faktörlerin yanında özel gereksinimli öğ-

rencinin ailesiyle yapılan iş birliği ve eğitim öğretim hizmetlerine aile katılımı en önemli faktörlerden birini oluşturmaktadır (Sileo ve Prater, 2012). Aile katılımı için okul ile aile arasında iş birliğinin sağlanması gerekir. Dolayısıyla öğretmenlerin, okul yönetiminin ve diğer uzmanların ailenin yapısı, uyumu, kaynakları gibi özellikleriyle ilgili temel bilgilere sahip olması, çocukla ilgili eğitim hizmetlerinin planlanmasında bu özelliklere dikkat etmesi gerekmektedir. Bu sayede özel gereksinimli çocuğun ailesiyle olumlu etkileşim ve iş birliği sağlanarak kaynaştırma/bütünleştirme hizmetlerinin hem çocuk hem de aile için faydalı olması sağlanabilecektir (Batu-Kırcaali-İftar, 2005). Araştırma sonuçlarında öğretmenlerin aileyle iletişime geçme ve aileyi eğitim hizmetlerine katmada bilgi gereksinimlerinin olduğu yönünde bulgular elde edilmesi öğretmenlerin ailenin eğitim hizmetlerindeki öneminin farkında olduğunu ancak aileyle nasıl iş birliği (ortaklık) kuracağı konusunda bilgiye gereksinimi olduğunu göstermektedir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara dayanarak uygulamaya yönelik; 1) Sınıf öğretmenlerine hizmet içi eğitimlerde kaynaştırma/bütünleştirme hizmetleriyle ilgili BEP hazırlama, öğretimi uyarlama, değerlendirme, destek hizmetlere ulaşma konusunda uygulamaya dayanan bilgilendirme hizmetlerine yer verilebilir. 2) sınıf öğretmeni adayları öğretmenlik uygulamaları dersi kapsamında daha çok kaynaştırma/bütünleştirme etkinlikleri olan okullarda yer alabilir. İleri araştırmalara yönelik; 1) Kaynaştırma/bütünleştirme hizmetlerinde bundan sonraki bilgi gereksinimi ile ilgili çalışmaların aile, idari personel ile yapılması önerilebilir. 2) çalışma grubu daha kalabalık gruplarla ve KKTC genelinde devlete bağlı ve özel okullarda kaynaştırma/bütünleştirme hizmetleriyle ilgili çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Avcioğlu, H., Eldeniz Çetin, M., Özbey, F. (2005). Sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıf ve branş öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Özel eğitimden yansımalar* (s. 79- 89). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Avcioğlu, H. (2011). Zihin engelliler sınıf öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlamaya ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 12, 39-53.
- Babaoğlu, E. ve Yılmaz, Ş. (2010). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimindeki yeterlilikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 345-354.
- Batu, E. S., & Kırcaali-İftar, G. (2005). Kaynaştırma. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Berry, R.A.W. (2011). Voices of experience: general education teachers on teaching students with disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 15(6), 627-648.
- Buyse, V., Goldman, B. D., & Skinner, M. L. (2002). Setting Effects on Friendship Formation among Young Children with and without Disabilities. *Exceptional Children*, 68(4), 503-517. doi:10.1177/001440290206800406
- Ceylan, F. (2015). *Kaynaştırma öğrencilerinin sergilediği problem davranışlara yönelik sınıf öğretmenlerinin uyguladıkları önleme ve müdahale stratejileri (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi)*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Clunies-Ross, P., Little, E., Kienhuis, M. (2008). Self-reported and actual use of proactive and reactive classroom management strategies and their relationship with teacher stress and student behaviour. *Educational Psychology*, 28(6), 693-710.
- Diken, İ.H., ve Batu, S. (2010). Kaynaştırmaya giriş. İ.H. Diken (Ed.), İlköğretimde kaynaştırma (ss.2-25). Ankara: Pegem Akademi (1. Baskı).
- Emmer, E.T., Stough, L. M. (2001). Classroom management: A critical part of education. *Educational Psychologist*, 36(2).
- Eripek, S. (2007). İlköğretimde Kaynaştırma (1. Baskı). (Ed.: Süleyman Eripek). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Favazza, P. C., Ostrosky, M. M. & Mouzourou, Ch. (2016). *The Making Friends Program: Supporting Acceptance in Your K-2 Classroom*. Baltimore: Brooks Publishing.
- Friend, M. & Bursuck, W. (2006). *Including students with special needs a practical guide for classroom teachers* (4th Edition b.). Boston: Allyn and Bacon.
- Gresham, F. M., Sugai, G., & Horner, R. H. (2001). Interpreting Outcomes of Social Skills Training for Students with High-Incidence Disabilities. *Exceptional Children*, 67(3), 331-344. doi:10.1177/001440290106700303
- Güner, N. (2010). *Kaynaştırma uygulamaları yapılan sınıflarda çalışan öğretmenlerin*

sınıf yönetimi bilgi düzeyleri ile önleyici sınıf yönetimi eğitim programının öğretmenlerin sınıf yönetimlerine etkisinin incelenmesi (Yayınlanmamış doktora tezi).
Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Gürgür, H. (2008). Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı ilköğretim sınıfında iş birliği ile öğretim yaklaşımının incelenmesi. Eskişehir: Anadolu üniversitesi yayınları.
- Kargın, T., Acarlar, F. ve Sucuoğlu, B. (2005). Öğretmen, yönetici ve anne babaların kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 4(2), 55-76.
- Kwapy, J. E. (2004). *Attitudes toward inclusive education by K-12 regular and special education techers*. A dissertation presented in partial fulfillment of the requirements for the degree doctor of philosophy Capella University.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2010). İlköğretim Okullarındaki Kaynaştırma Uygulamalarının Değerlendirilmesi. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Metin, N., Güleç, H., Şahin, Ç. (2009). İlköğretim öğretmenlerinin zihinsel engelli çocukların kaynaştırılmasına yönelik almış oldukları hizmet içi eğitim sonrasında yeterliliklerinin belirlenmesi. *I. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi*, Çanakkale.
- McLeskey, J., Waldron, N., So, T., Swanson, K., Loveland, T. (2001). Perspectives of teachers toward inclusive school programs. *Teacher education and special education*, 24 (2), 108-115.
- Miles, M.B., Huberman. M. (1994). *Qualittative data analysis: An expanded sourcebook. (2.baskı)*. Thousand Oaks. CA: Sage.
- Salend, J. S.(2001).Creating Inclusive Classrooms: Effective And Reflective Practices 4. NewJersey: PrenticeHall.
- Slavica, P. (2010). Inclusive education: proclamation so reality (primary school teachers' view). *Australian Journal of Teacher Education*, 7, 62-69.
- Sileo, N. M., & Prater, M. A. (2012). Working with families of children with special needs: Family and Professional partnerships and roles. Boston, MA: Pearson.
- Stojik, T. (der.). (2009). A guide for advancing inclusive education practice. Belgrade: Dosije Studio.
- Sucuoğlu, B. ve Kargın, T. (2008). İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları: Yaklaşımlar, yöntemler, teknikler. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Sucuoğlu, B. (2004). Türkiye’de kaynaştırma uygulamaları: Yayınlar/araştırmalar (1980-2005). *Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 15-23.
- Şahbaz, Ü. ve Kalay, G. (2010). Okulöncesi eğitimi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19, 116-135.
- Yıldırım, H. ve Şimşek, A. (2018). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Bölüm 2

ÖĞRETMENLERİN GENEL ÖZ YETERLİK ALGILARI İLE ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE YÖNELİK TUTUMLARININ İNCELENMESİ¹

Ramazan ÖZKUL²

Ümit DOĞAN³

1 Bu araştırma 2022 Trb2 Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresinde bildiri olarak sunulmuştur.

2 Doktor, Milli Eğitim Bakanlığı, Malatya/Türkiye, e-mail: ramazanozkukl4427@gmail.com,

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9757-6062>

3 Doktor, Milli Eğitim Bakanlığı, Sakarya/Türkiye, e-mail: doganumit18@hotmail.com,

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8144-9744>



Giriş

Eğitim örgütlerinin öncelikli amacı nitelikli insan yetiştirerek, ülkenin gelişmesini ve ilerlemesini sağlamaktır (Karagözoğlu, 2003). Eğitim örgütlerinin bu amaçlarını gerçekleştirmelerinde yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler, eğitim programları, eğitim teknolojileri, fiziki yapı ve iktisadi kaynaklar gibi öğeler önemli rol oynamaktadır (Şişman, 2011). Eğitim sisteminde mevcut öğeler arasında en önemlisi öğretmenlerdir. Çünkü öğretmenler nitelikli bireylerin yetişmesini sağlarken, bireylerin toplumsal yaşamda yer etmelerinde ve sosyal hayata hazırlanmalarında yönlendirici rolündedir (Özden, 1999).

Modern eğitim yaklaşımları, herhangi bir mesleği seçerken, ilgi ve isteklere göre tercih yapılmasının, bireye en uygun mesleğin seçilmesiyle mesleğe yönelik olumlu tutum geliştirilebileceğinin mümkün olduğunu belirtmektedirler (Bozdoğan, Aydın ve Yıldırım, 2007). Eğitim sisteminde anahtar konumda yer alan öğretmenlerin de öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları, mesleğe ilişkin ilgi ve istek duymaları hem kendilerinin hem de işleyişin daha verimli olmasını sağlayacaktır (Tunçeli, 2003).

Tutum, bireylerin herhangi bir ruhsal objeye ilişkin davranışlarını biçimlendiren duygu ve düşüncelerini düzenli hale getirme eğilimidir. Bireylerin tutumları, karşılaştıkları olay, insan ve nesnelere göre olumlu ya da olumsuz davranma biçiminde ortaya çıkar (Kağıtçıbaşı, 2006). Bireylerin mesleğe ilişkin bakış açıları, bağlılıkları, duygu ve davranışları mesleğe yönelik tutumlarını ifade etmektedir (Hussain, Ali, Khan, Ramzan ve Qadeer, 2011).

Eğitim sürecinin kalitesinin yanı sıra öğretmenlerin performansı veya memnuniyetinin bir dizi faktörden (öğretmenlerin kişilikleri, yeterlikleri, becerileri ve aynı zamanda görüş ve tutumları tarafından) güçlü bir şekilde etkilendiği varsayılabilir. Schulze vd. (2019), kapsayıcı okul sistemlerini geliştirmenin yanı sıra, çeşitli insan gruplarının tutumları üzerine araştırmaların ortaya çıktığını iddia etmektedir. Öğretmenlerin, öğrenci eğitiminde oynadıkları çok önemli bir rolü olduğuna dikkat çekmişlerdir.

Stakašienė (2020) öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları üzerine nitel bir çalışma yürütmüş ve katılımcıların yaşı ile tutumları arasında bir ilişki olduğunu göstermiştir. Özellikle deneyimli öğretmenlerin meslektaşlarıyla işbirliği yapmaktan ve iyi uygulama örneklerini paylaşmaktan kaçınma eğiliminde oldukları bulgusuna ulaşmışlardır. Van Steen ve Wilson'a (2020) göre eğitimin başarısı, öğretmenlerin mevcut koşulları sınıftaki öğrencilerin özel eğitim ihtiyaçlarına uyarlama çabalarına bağlıdır. Opoku vd. (2021), öğretmenlerin kapsayıcı eğitimi uygulamaya istekli olmalarının önemli yordayıcıları olarak tutumları ve öz yeterliği incelemişlerdir.

Öz yeterlik kavramı, bireylerin hedeflerine ulaşmasında etkinliklerini planlama ve yürütme becerisine ilişkin inanç olarak tanımlanmaktadır

(Bandura, 1997: 3). Öz yeterlik, bireyin becerisi ölçüsünde yapabileceğine ilişkin algı ve yargılarını kapsamaktadır (Öztürk ve Yıldızbaş, 2019). Genel öz yeterlik ise, bireylerin zorlu şartlarda ve stres altında ortaya çıkan davranışlarıyla baş etmelerine ilişkin inançlarıdır (Scholz ve Schwarzer, 2005). Genel öz yeterlik, bireylerin ruhsal olarak iyi olmaları ile ilişkilidir (Tong ve Shanggui, 2004). Bireylerin harcadıkları çabanın yanı sıra sahip oldukları yetenekler, yeterlik algılarında belirleyicidir (Bandura, 1977). Genel öz-yeterlik, sonuç beklentisi ile ilişkili olarak ev ortamı, sosyal hayat veya sosyo-ekonomik faktörler gibi dış faktörleri kapsayan bir inanç olarak ifade edilmektedir (Skaalvik ve Skaalvik, 2007). Ashton' a (1984) göre öz yeterlik kavramı genel ve kişisel öz-yeterliğin birleşiminden oluşmaktadır. Bandura'nın öne sürdüğü öz-yeterlik ile uyumlu olan kişisel öz-yeterlik kavramı, öğretmen öz-yeterliği olarak da tanımlanmaktadır (Tschannen-Moran vd., 1998).

Öğretmenlerin öz yeterlik algıları, eğitsel amaçların gerçekleşmesi için gereken etkinliklerin planlanması, örgütlenmesi ve yürütülmesine yönelik öğretmenin kendine olan inancını kapsar (Tschannen-Moran, Hoy ve Hoy, 1998). Öğretmenlerin öz yeterlik algıları, kaliteli öğretim uygulamaları, öğretim faaliyetlerinin sürdürüldüğü sınıfların ve öğrencilerin başarılı olmasına, öğrenmeye ilişkin motivasyona ve öğrenme isteğine bağlı olarak değişiklik göstermektedir (Guo, Connor, Yang, Roehrig ve Morrison, 2012; Tschannen-Moran vd., 1998). Öz yeterlik algıları yüksek olan öğretmenler, yenilikçi müfredatın uygulanması, etkili sınıf yönetimi, farklı yöntem ve tekniklerin kullanılması, sınıf problemlerinin etkili bir şekilde çözülmesi, öğrenci öğrenmelerinin etkin olarak sağlanması, aile işbirliğinin süreklilik göstermesi konusunda olumlu davranışlar sergilerler (Betoret, 2006). Öğretmen öz yeterliği yüksek olan öğretmenlerin akademik etkinliklere ve okul etkinliklerine daha yüksek bir bağlılık duygusu geliştirdiklerini, zorluklarla ve aksiliklerle karşılaştıklarında kontrolden çıkmadıklarını ve mücadeleci oldukları ifade edilmektedir (Cherry, 2020). Smylie (1989), yüksek öz-yeterliğe sahip öğretmenlerin, tüm öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için çeşitli yöntemler kullanarak (bireysel, ikili ve gruplar halinde çalışarak) öğrenci iletişimde fırsatlar sağladığını kabul etmiştir. Öz-yeterlik algısı yüksek olan öğretmenlerin, sınıfı bir bütün olarak öğretmek yerine sınıfı küçük gruplara ayırmaya daha yatkın olduğunu ve böylece daha bireyselleştirilmiş öğretim için fırsat sağladığı belirtilmiştir (Tschannen-Moran ve Hoy, 2001). Öz yeterlik algısı düşük olan öğretmenler ise, aksine öğrencilerin başarılı olma güdülerini ve motivasyonunu düşürürler (Lewandowski, 2005). Öz yeterlik algısı yüksek olan öğretmenler düşük öz yeterlik algısına sahip öğretmenlere oranla daha az stres yaşamakta ve nitelikli eğitim vermektedirler (Chan, 2003). Özkul ve Dönmez (2023) araştırmalarında son yıllarda öğretmenlerin özellikle bilgi teknolojilerinden kaynaklı daha fazla zorlandıklarını ve öz yeterlik algılarının da bu duruma bağlı olarak düştüğü bulgusuna ulaşmışlardır. Bu duru-

mun değişmesinde ancak ihtiyaç analizine ve gönüllü katılıma bağlı olarak belirlenen eğitim faaliyetlerinin katkısının olabileceği önerilmiştir.

Bireyin yeterli algıları, doğrudan ya da dolaylı olarak tutumlarıyla ilişki içerisinde (Süral, 2013). Bu nedenle araştırmada öğretmenlerin genel öz yeterlik algıları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile bunlar arasındaki ilişkinin düzeyinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır:

1. Öğretmenlerin genel öz yeterlik algıları ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ne düzeydedir?
3. Öğretmenlerin genel öz yeterlikleri demografik özelliklerine göre (cinsiyet, medeni durum, kıdem, çalıştıkları okul kademesi) farklılaşmakta mıdır?
4. Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları demografik özelliklerine göre (cinsiyet, medeni durum, kıdem, çalıştıkları okul kademesi) farklılaşmakta mıdır?
5. Öğretmenlerin genel öz yeterlik algıları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişki ne düzeydedir?

İncelenen araştırmalarda özellikle öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ve farklı değişkenlerle ilişkisi çalışılmıştır (Bozdoğan vd., 2007; Demirtaş, Cömert ve Özer, 2011; Eraslan ve Çakıcı, 2011; Everton, Turner, Hargreaves ve Pella, 2007; Kaleli, 2020; Karakuş, 2017; Lašek ve Wiesenbergová, 2007). Görev yapan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ve öğretmen öz yeterlik algılarını inceleyen araştırmalar daha az sayıdadır (Akbal, 2016; İpek, 2015). Bu nedenle yapılan bu araştırmanın alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmanın amacı öğretmenlerin genel öz yeterlik algıları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi incelemektedir. Araştırma ilişkisel tarama modeline göre tasarlanmıştır. İlişkisel tarama modelleri iki veya ikiden fazla değişkenin birlikte değişimi ve/veya değişimin derecesinin belirlenmeye çalışıldığı araştırma modelidir (Karasar, 2010).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni 2021-2022 eğitim öğretim yılında Malatya ili Yeşilyurt ilçesinde devlet okullarında görevli toplam 6.024 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise evrenden basit seçkisiz örneklem yöntemi ile seçilmiş 29 okulda görev yapan 280 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Değişken	Gruplar	f	%
Cinsiyet	Kadın	112	40
	Erkek	168	60
Medeni Durum	Evli	125	44.65
	Bekâr	155	55.35
Kıdem	0-5 Yıl	98	35
	6-10 Yıl	88	31.43
	11 Yıl ve Üstü	94	33.57
Okul Kademesi	İlkokul	97	34.64
	Ortaokul	94	33.57
	Lise	89	31.79
Toplam		280	100

Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin 112'si (%40) kadın, 168'i erkektir (%60). Katılımcı öğretmenlerin 155'i bekâr (%55.35), 125'i (%44.65) ise evlidir. Öğretmenlerin kıdemleri incelendiğinde 98'i (%35) 0-5 yıl, 88'i (%31.42) 6-10 yıl, 94'ü (%33.57) 11 ve üstü yıl mesleki kıdeme sahiptir. Öğretmenlerin 97'si (%34.64) ilkokul, 94'ü (%33.57) ortaokul ve 89'u (%31.79) lise kademesinde görev yapmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanma sürecinde öğretmenlerin genel öz yeterlik algıları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemek için iki ayrı ölçek kullanılmıştır. Bu ölçeklerden ilki Aypay (2010) tarafından geliştirilen *Genel Öz Yeterlik* ölçeğidir. Ölçek iki boyutludur. Ölçekte elde edilen yüksek puanlar kişinin genel öz yeterliğinin de yüksek olduğunu göstermektedir. Araştırmacı tarafından gerçekleştirilen güvenirlik analizi neticesinde ölçeğin tamamı için Cronbach's Alfa katsayısı .83 olarak bulunmuştur. Çalışmada kullanılan ikinci veri toplama aracı ise Üstüner (2006) tarafından geliştirilen *Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum* ölçeğidir. Ölçek 34 (otuz dört) madde ve tek boyuttan oluşmaktadır. Ölçek 5'li likert tipi geliştirilmiş olup ölçekten alınabilecek en yüksek puan 170 iken, en düşük puan ise 34'dir. Araştırmacı tarafından gerçekleştirilen güvenirlik analizi neticesinde ölçeğin tamamı için Cronbach's Alfa katsayısı .93 olarak bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırma örnekleminde elde edilen 291 veri toplama aracının 11'inde eksik ve/veya hatalı veri olduğundan 280 veri toplama aracı değerlendirmeye alınmıştır. Daha sonra normallik koşulunun sağlanıp sağlanmadığının belirlenmesi için ölçeklere ait ifadelerin basıklık ve çarpıklık değerleri incelenmiş ve bu değerlerin sınırlar içinde olduğu belirlenerek normal dağılım gösterdiği kararına varılmıştır (Tabachnick ve Fidel, 2003). Araştırmada öğretmenlerin genel öz yeterlik algıları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına ilişkin

görüşlerinin demografik özelliklerinin grup sayılarına göre uygun olan t-testi ve tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla ise Pearson korelasyon analizi kullanılmıştır. Ayrıca basit regresyon analizi ile de öğretmenlerde genel öz yeterlik algısının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını açıklama yüzdesi belirlenmeye çalışılmıştır.

Bulgular

Araştırmada öğretmenlerin genel öz yeterlik algılarının düzeyleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları onların cinsiyetleri, medeni durumları, görev yapılan okul kademesi ve kıdemlerine göre incelenmiştir.

Öğretmenlerin Genel Öz Yeterlik Algıları ile Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarına İlişkin Bulgular

Araştırmada ilk olarak öğretmenlerin genel öz-yeterlik algıları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları incelenmiş ve yapılan analizlerin sonucuna Tablo 2’de yer verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin Genel Öz Yeterlik Algı Düzeyleri ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları

Ölçek	Boyutlar	n	$\bar{X}$	Ss
Genel öz yeterlik	Çaba ve direnç	280	3.50	0.63
	Yetenek ve güven	280	4.22	0.93
	Toplam	280	3.99	0.72
Öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları		280	3.88	0.70

Öğretmenlerin genel öz yeterlik algılarına ait ortalamalar incelendiğinde ise, çaba ve direnç boyutu orta ($\bar{X}=3.50$), yetenek ve güven boyutu yüksek ($\bar{X}=4.22$) düzeydedir. Bulgular toplam puan açısından incelendiğinde genel öz yeterlik algı puanları yüksek ($\bar{X}=3.99$) düzey olarak belirlenmiştir.

Tablo 2’de öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına ait ortalamalar incelendiğinde alınan puanın ($\bar{X}=3.88$) olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının orta düzey olarak ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin Genel Öz Yeterlik Algıları ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin genel öz yeterlik algıları ve mesleklerine yönelik tutumlarının onların cinsiyet ve medeni durum değişkenleri açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için varyans homojenliği test edilmiştir. Varyansların homojenliği testi sonuçları; cinsiyet

değişkeni için (Levene=.028; $p=.805$), medeni durum değişkeni için (Levene=.032; $p=.724$) olarak belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre varyansların homojen olduğu ifade edilebilir. Bu aşamadan sonra t-testi analizi yapılmış olup, sonuçlara Tablo 3’de yer verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin Genel Öz Yeterlik Algıları ve Mesleklerine Yönelik Tutumlarının Cinsiyet ve Medeni Durum Değişkenlerine Göre Analizi

Ölçekler	Değişkenler	Grup	n	$\bar{X}$	S.s.	t	S.d.	p
Genel öz yeterlik	Cinsiyet	Kadın	112	3.95	0.89	-.99	278	.57
		Erkek	168	4.01	0.82			
	Medeni Durum	Bekâr	155	3.89	0.96	-.95	278	.55
		Evli	125	4.02	1.05			
Öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları	Cinsiyet	Kadın	112	3.91	0.78	.89	278	.32
		Erkek	168	3.86	0.74			
	Medeni Durum	Bekâr	155	3.90	1.17	1.11	278	.43
		Evli	125	3.87	0.73			

* $p < .05$

Tablo 3’de görüldüğü gibi, katılımcıların genel öz yeterlik algı düzeyleri, cinsiyet ve medeni durum değişkenlerine göre herhangi bir anlamlı farklılık göstermediği söylenebilir ($p > .05$). Bu bağlamda öğretmenler cinsiyet ve medeni durumlarına göre benzer genel öz-yeterlik algılarına sahiptir.

Öğretmenlerin mesleklerine ilişkin tutumları cinsiyetleri ve medeni durum değişkenlerine göre farklılık göstermediği ifade edilebilir ($p > .05$). Bu bağlamda öğretmenler cinsiyet ve medeni durumlarına göre öğretmenlik mesleğine yönelik benzer tutumlara sahiptir.

Öğretmenlerin genel öz yeterlik algılarının görev yapılan okul kademesi ve mesleki kıdem değişkenleri açısından herhangi bir anlamlı farklılık olup olmadığının belirlenmesinde öncelikli olarak varyans homojenliği test edilmiştir. Varyansların homojenliği testi sonuçları; görev yapılan okul kademesi değişkeni için (Levene=.047; $p=.710$), mesleki kıdem değişkeni için (Levene=.042; $p=.693$) olarak belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre varyansların homojen olduğu ifade edilebilir. Bu aşamadan sonra ANOVA testi yapılmış olup, analiz sonuçlarına Tablo 4’te yer verilmiştir.

Tablo 4. Öğretmenlerin Genel Öz Yeterlik Algılarının Görev Yapılan Okul Kademesi ve Mesleki Kıdem Değişkenlerine Göre Analizi (ANOVA)

Değişken		n	$\bar{X}$	S.s.	Vk	Kt	S.d.	KO	F	p
Görev Yapılan Okul Kademesi	İlkokul (1)	95	3.99	0.89	G. Arası	0.67	3	0.48		
	Ortaokul (2)	105	3.95	0.88	G. İçi	290.44	277	0.54	1.62	.35
	Lise (3)	80	4.01	0.92	Toplam	291.75				
Mesleki Kıdem	0-5 yıl (1)	98	4.06	0.75	G. Arası	.87	3	0.51		
	6-10 yıl (2)	88	3.98	0.79	G. İçi	609.53	277	0.57	1.09	.16
	11 yıl ve + (3)	94	3.95	0.81	Toplam	611.22				

* $p < .05$

Tablo 4 incelendiğinde, öğretmenlerin genel öz yeterlik algılarının görev yapılan okul kademesi değişkenine göre ($F=1.62$; $p=.35>.05$) ve mesleki kıdem değişkenine göre ($F=1.09$; $p=.16>.05$) istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin genel öz yeterlik algıları görev yaptıkları okul kademesine göre benzerdir. Bulgular mesleki kıdem açısından incelendiğinde de öğretmenlerin genel öz yeterlik algılarının benzer olduğu ifade edilebilir. Ancak her ne kadar anlamlı farklılık çıkmasa da görece olarak öğretmenlerin kıdemleri arttıkça genel öz yeterlik algıları düşmektedir.

Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının görev yapılan okul kademesi ve mesleki kıdem açısından herhangi bir anlamlı farklılık olup olmadığının belirlenmesinde öncelikli olarak varyans homojenliği test edilmiştir. Varyansların homojenliği testi sonuçları; okul kademesi değişkeni için (Levene=.056; $p=.795$), mesleki kıdem değişkeni için (Levene=.034; $p=.773$) olarak belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre varyansların homojen olduğu ifade edilebilir. Bu aşamadan sonra ANOVA testi yapılmış olup, analiz sonuçlarına Tablo 5’de yer verilmiştir.

Tablo 5. Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Görev Yapılan Okul Kademesi ve Mesleki Kıdem Değişkenlerine Göre Analizi (ANOVA)

Değişken		n	$\bar{X}$	S.s.	Vk	Kt	S.d.	KO	F	p	Farklar
Görev Yapılan Okul Kademesi	İlkokul (1)	95	4.10	0.81	G. Arası	2.79	3	1.52			
	Ortaokul (2)	105	3.70	0.61	G. İçi	278.02	277	0.98	2.13	.00*	1-2
	Lise (3)	80	3.75	0.66	Toplam	281.80					1-3
Mesleki Kıdem	0-5 yıl (1)	98	3.91	0.95	G. Arası	6.13	3	2.33			
	6-10 yıl (2)	88	3.87	0.92	G. İçi	291.31	277	0.84	3.70	.50	
	11 yıl + (3)	94	3.86	0.91	Toplam	297.08					

* $p < .05$

Tablo 5'e göre, öğretmenlerin mesleklerine yönelik tutumları görev yapılan okul kademesi değişkenine göre anlamlı farklılık gösterirken ($F=2.13$; $p=.00<.05$), mesleki kıdem ($F=3.70$; $p=.50>.05$) değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Buna göre, ilkokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ($\bar{X} = 4.10$), ortaokulda görev yapan öğretmenlere ($\bar{X} = 3.70$) göre ve lisede görev yapan öğretmenlere ($\bar{X} = 3.75$) göre daha yüksektir.

Öğretmenlerin genel öz yeterlik algıları ve alt boyutları ile mesleklerine yönelik tutumları arasındaki ilişkilerin belirlenmesi için korelasyon analizi yapılmış, analiz sonuçları ise Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. Öğretmenlerin Genel Öz Yeterlik Algıları ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkilerin Analizi (Pearson's Korelasyon Analizi)

Ölçek ve Boyutları	Genel Öz-Yeterlik	Çaba ve Direnç	Yetenek ve Güven
1.Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum	.72*	.64*	.77*

* $p < .05$

Tablo 6 incelendiğinde, öğretmenlerin genel öz yeterlik algıları ile alt boyutları ve mesleklerine yönelik tutumları arasında farklı düzeylerde pozitif yönde anlamlı ilişkilerin olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin genel öz yeterlik algıları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında yüksek düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişkinin olduğu ifade edilebilir. Bulgularda öğretmenlerin genel öz-yeterlik ölçeğinin çaba ve direnç alt boyutu ile mesleklerine ilişkin tutumları arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu ifade edilebilir. Ayrıca öğretmenlerin genel öz-yeterlik ölçeğinin yetenek ve güven alt boyutu ile mesleklerine ilişkin tutumları arasında yüksek düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin genel öz yeterliklerine ilişkin algılarının mesleklerine ilişkin tutumlarını anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin genel öz yeterlik algılarının mesleklerine ilişkin tutumlarının ne kadarını açıkladığını belirlemek için basit regresyon analizi yapılmıştır.

Öğretmenlerin genel öz yeterlik algılarının mesleğine yönelik tutumlarını açıklama düzeyine ilişkin sonuçlar Tablo 7' de verilmiştir.

Tablo 7. *Değişkenlerin Yordanmasına Yönelik Basit Regresyon Analizi Sonuçları*

Yordanan Değişken	Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum					
Yordayıcı Değişken	B	ShB	β	T	p	r
Genel Öz-Yeterlik Algıları	.74	.047	.72	12.54	.00	.72
	$R = .72$		$R^2 = .51$			
	$F=352.45$		$p = .00$			

Tablo 7’ de yordayıcı değişken olan genel öz yeterlik algıları ile yordanan değişken öğretmenlik mesleğine yönelik tutum arasındaki ikili korelasyon değerleri incelendiğinde, genel öz yeterlik ve mesleğe yönelik tutum arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde bir ilişki ($r=.72$) belirlenmiştir. Bu bulgudan hareketle genel öz yeterlik algısının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumunun anlamlı bir yordayıcısı olduğu ifade edilebilir. Öğretmenlerin genel öz yeterliklerinin onların öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının toplam varyansının %51’ini açıkladığını söylemek mümkündür.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmada öğretmenlerin genel öz yeterlik algıları ile mesleğe ilişkin genel tutumları incelenmiştir. Araştırmanın ilk alt problemi kapsamında yapılan analizlere göre çalışmaya katılan öğretmenlerin öz yeterlik algılarının yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Öz yeterlikleri alt boyutlar bağlamında incelendiğinde ise, öğretmenlerin çaba ve direnç öz yeterliklerini orta, yetenek ve güven öz yeterliklerini ise yüksek düzeyde algıladıkları tespit edilmiştir. Alanyazında öğretmenlerin öz yeterliklerinin incelendiği bazı çalışmalarda farklı bulguların olduğu anlaşılmaktadır. Bunlar arasında öğretmenlerin öz yeterliklerini yüksek düzeyde (Demirtaş, Cömert ve Özer, 2011; Özyıldırım, 2018; Sevgi, Gök ve Armağan, 2017); orta düzeyde (Çınar, 2020; Rossiter ve diğerleri, 2007; Şahin ve Şahin, 2017; Ünüsan ve Yalçın, 2020) ve düşük düzeyde algıladıklarının tespit edildiği araştırmalar (Özkul, 2021; Taşkın ve Hacıömeroğlu, 2010) yer almaktadır. Bu çalışmaya katılan öğretmenlerin de öz yeterlik algılarının yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin mesleğe yönelik tutumlarının orta düzeyde olduğu görülmüştür. Bu bağlamda araştırma örneklemindeki öğretmenlerin mesleğe yönelik tutumlarının olumlu olduğu fakat bu tutumlarının iyi düzeyde olmadığı söylenebilir. Alanyazın incelendiğinde öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumlarının yüksek bulunduğu araştırmalar (Akpınar, Yıldız ve Ergin, 2006; Ayık ve Ataş, 2014; Başbay, Ünver ve Bümen, 2009; Demir ve Gelişli, 2018; Doğan, 2013; Karatekin, Merey ve Keçe, 2015; Korkmaz ve Sadık, 2011; Oral, 2004; Pehlivan, 2008; Terzi ve Tezci, 2007; Yüksel, 2004) olduğu görülmektedir. Bu araştırmaların birçoğu mesleğe henüz başlamamış aday öğretmenler örnekleminde yapılmıştır. Bu çalışmanın örneklemi ise hali hazırda öğretmenlik mesleğinde çalışma süreleri bir ile otuz yıl içinde deği-

şen öğretmenlerden oluşmaktadır. Sonuç olarak bu araştırmada öğretmenlerin kendi mesleklerine yönelik tutumları orta düzeyde olduğu görülmüştür. Bu açıdan düşünüldüğünde öğretmenlerin göreve başladıktan sonraki dönemde mesleğine yönelik tutumlarının daha olumsuz olduğu söylenebilir. Bunlarının yanı sıra alanyazında öğretmenlerin mesleğine ilişkin tutumlarının düşük düzeyde tespit edildiği araştırmalar da yer almaktadır. (Hussain ve diğerleri., 2011; Kahyaoğlu, Tan ve Kaya, 2013; Osunde ve Izevbigie, 2006; Şahin ve Şahin, 2017).

Araştırmanın ikinci alt probleminde araştırmaya katılan öğretmenlerin genel öz yeterlik algılarının ve mesleğe ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. İlk olarak öğretmenlerin öz yeterlik algıları ve mesleğine ilişkin tutumları onların cinsiyetleri ve medeni durumları açısından incelenmiştir. Bu araştırmada öğretmenlerin genel öz yeterlik algılarının da onların medeni durum ve cinsiyet değişkenlerine göre farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bu bulguya göre araştırmaya katılan erkek ve kadın öğretmenlerin medeni durumları açısından da benzer genel öz yeterlik algılarına sahip oldukları ifade edilebilir. Nakip ve Özcan (2016) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin öz yeterlik algılarının onların cinsiyetleri açısından farklılaşmadığı görülmüş olup bu araştırma bulgularıyla örtüştüğü görülmektedir. Alanyazında kadın öğretmenlerin erkeklere göre öz yeterlik algılarının daha yüksek olduğu araştırmaların (Şahin ve Şahin, 2017) yanı sıra erkek öğretmen adaylarının öz yeterlik algılarının kadın adaylardan daha yüksek bulgulandığı araştırmalar (Baloğlu ve Çalışkan, 2009; Demirtaş ve diğerleri, 2011; Morgil, Seçken ve Yücel, 2004) olduğu görülmektedir.

Araştırma bulgularında öğretmenlerin kendi mesleğine yönelik tutumlarının onların cinsiyetlerine ve medeni durumları açısından farklılaşmadığı görülmüştür. Bu bulguya göre araştırmaya katılan erkek ve kadın öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının benzer olduğu söylenebilir. Alanyazında cinsiyetleri açısından öğretmenlerin mesleğine yönelik tutumlarının benzer olduğunu tespit eden araştırma bulgularının (Bulut, 2009; Bulut ve Doğar, 2006; Demirtaş ve diğerleri, 2011; Kaplan ve İpek, 2002; Özder, Konedralı ve Zeki, 2010; Taşkın ve Hacıömeroğlu, 2010b; Hacıömeroğlu ve Taşkın, 2010) bu araştırma bulgularıyla örtüştüğü görülmektedir. Doğan (2013) ise, erkeklerin kadınlara göre mesleğe ilişkin daha olumlu tutumlarının olduğunu vurgulamıştır. Bunun yanında alanyazında aday öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının incelendiği bazı araştırma bulgularında kadın öğretmenlerin mesleğe yönelik tutum puanlarının daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır (Akpınar ve diğerleri, 2006; Atalmış ve Köse, 2018; Bulut, 2009; Çapa ve Çil, 2000; Çapri ve Çelikkaleli, 2008; Gökçe ve Sezer, 2012; Johnston, McKeown ve McEwen, 1999; Karatekin ve diğerleri, 2015; Küçük, 2012; Oral, 2004; Pehlivan, 2008; Pektaş ve Kamer, 2011; Sayın, 2005; Smith, 1973; Süral, 2013; Şahin ve Şahin, 2017; Üstüner, Demirtaş ve

Cömert, 2010). Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin evli ya da bekâr olma durumunun onların mesleğe ilişkin tutumlarını etkilemediği söylenebilir. Bunun aksine alanyazında bekâr öğretmenlerin daha olumlu tutumlarının olduğu ifade edilmektedir (Korkmaz ve Sadık, 2011; Şener, 2009).

Araştırma örnekleminde yer alan öğretmenlerin genel öz yeterlik algılarının görev yaptıkları okul türüne ve mesleki çalışma süresine göre benzer olduğu tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin genel öz yeterlik algıları görev yaptıkları okul kademesine göre değişmediği, bu bağlamda araştırma kapsamına alınan kademelerde görev yapan öğretmenlerin öz yeterliklerinin benzer olduğu ifade edilebilir. Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algılarının yüksek düzeyde olduğu (Erdoğan, 2021), yine ortaokul ve liselerdeki görevli öğretmenlerin de öz yeterlik algılarının oldukça yeterli olduğu (Aslan ve Kalkan, 2018) araştırmalar dikkate alındığında genel olarak öğretmenlerin öz yeterlik algılarının yüksek olduğu ve bu bağlamda görev yapılan okul kademelerine göre benzerlik gösterdiği ifade edilebilir.

Bu araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdem açısından genel öz yeterlik algılarının farklılaşmadığı araştırmanın diğer bir sonucudur. Erdoğan (2021) ve Ekici (2006) yaptığı çalışmalarında öğretmenlerin öz yeterlik algılarının yaşlarına ve kıdemlerine göre anlamlı farklılık göstermediğini bu durumun kıdem açısından da bu araştırma sonucu ile benzerlik gösterdiği şeklinde ifade edilebilir. Zenginkapıcı (2003) ise yaptığı çalışmada öz yeterlik algısının öğretmenlerin yaşlarına göre farklılaştığını ifade etmiştir.

Araştırmada öğretmenlerin mesleğe ilişkin tutumlarının çalışılan okul kademesi değişkenine göre farklılık gösterdiği, buna karşılık meslekteki çalışma sürelerine göre ise tutumlarının farklılaşmadığı görülmüştür. Bulgulara göre, araştırmaya katılan ilkokul kademesindeki öğretmenlerin mesleğine ilişkin tutumlarının ortaokullarda ve liselerdeki öğretmenlerden mesleğe yönelik tutumlarından daha olumlu olduğu ifade edilebilir. Bu kademe görev yapan öğretmenlerin dersine girdiği müstakil sınıflarının olmasından dolayı öğretmenliğe ilişkin tutumlarının da daha olumlu yönde etkilendiği söylenebilir. Araştırma bulgularında öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin ise öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarını etkilemediği görülmüştür. Alanyazında öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre mesleğine yönelik tutumlarının farklılaşmadığını bulgulayan araştırmalar (Korkmaz ve Sadık, 2011; Küçük, 2012) ile bu araştırma bulgularının örtüştüğü görülmektedir. Bunun yanı sıra alanyazında öğretmenlerin kendi mesleğine yönelik tutumlarının çalışma sürelerine göre farklılaştığının tespit edildiği araştırmalar (Demir ve Gelişli, 2018; Erkuş, 2020; Süral, 2013) yer almaktadır.

Araştırmada öğretmenlerin genel öz yeterlikleri ile mesleğine ilişkin tutumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu kapsamda yapılan analiz bulgularında, genel öz yeterlik ve öz yeterlik alt boyutları ile mesleğine ilişkin tutum

arasında farklı düzeylerde pozitif yönde anlamlı ilişkilerin olduğu saptanmıştır. Örneklemeye alınan öğretmenlerin genel öz yeterlik algıları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında yüksek düzeyde ve pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Öz yeterliğin alt boyutları açısından ise öğretmenlerin mesleğine yönelik tutumları ile çaba ve direnç öz yeterlik alt boyutu arasında orta düzeyde pozitif yönde; yetenek ve güven öz yeterlik alt boyutu arasında ise yüksek düzeyde ve pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Bu bulgular doğrultusunda araştırmaya katılan öğretmenlerin öz yeterlik algıları ile mesleğine yönelik tutumları arasında yüksek düzeyde ilişki olduğu söylenebilir. Ayrıca araştırma bulgularında öğretmenlerin öz yeterlik algılarının onların mesleğine ilişkin tutumlarını etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin öz yeterlik algıları ile mesleğe ilişkin tutumlarının birbirini etkileyen değişkenler olduğu düşünülebilir. Alan yazında aday öğretmenlerin öz yeterlik algıları ile mesleğine karşı tutumları arasında düşük (Demirtaş ve diğerleri, 2011; Eroğlu ve Ünlü, 2015) ve orta düzeyde ilişki olduğunun tespit edildiği araştırmalar (Arastaman, 2013; Nakiip ve Özcan, 2016; Şahin ve Şahin, 2017) yer almaktadır. Bu araştırmalar çoğunlukla öğretmenlik mesleğine henüz başlamamış aday öğretmenler örneklemine yapılmıştır. Bu araştırma ise ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde hali hazırda görev yapmakta olan öğretmenler örneklemine gerçekleştirilmiştir. Bu araştırma bulgularında öğretmenlerin genel öz yeterlik algıları ile mesleki tutumlarının birbirini olumlu yönde etkileyen faktörler oldukları ve aralarında yüksek düzeyde ilişkili oldukları tespit edilmiştir. Bu açıdan düşünüldüğünde öğretmenlerin öz yeterliklerine ilişkin olumlu algılarının onların mesleğini daha çok sevmelerini, daha çok değer vermelerini ve yaptıkları işi daha değerli görmelerini sağlayabilir. Bu bağlamda öğretmenlerin olumlu öz yeterlik inançlarının oluşması için onların desteklenmesi önerilebilir. Aynı zamanda öğretmenlerin öz yeterlik algılarının olumlu yönde oluşması için neler yapılabilir? Sorusu bağlamında öğretmenlerin öz yeterlik algılarının nasıl artırılabilceğine ilişkin araştırmaların yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Bunun için öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının ortaya çıkarılmasına yönelik nitel desenli araştırmaların yapılması ve daha fazla araştırmanın farklı örneklemelerde tekrarlanması önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Akbal, M. (2016). *Beden eğitimi öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ile öz yeterlikleri arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Akpınar, E., Yıldız, E. ve Ergin, Ö. (2006). Fen bilgisi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 56-62.
- Arastaman, G. (2013). Eğitim ve fen edebiyat fakültesi öğrencilerinin öz-yeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine karşı tutumlarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 205-217.
- Ashton, P. (1984). Teacher efficacy: A motivational paradigm for effective teacher education. *Journal of Teacher Education*, 35(5), 28-32.
- Aslan, M. ve Kalkan, H. (2018). Öğretmenlerin öz yeterlik algılarının analizi. *Bin-göl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 477-493. <https://doi.org/10.29029/busbed.434926>
- Atalmış, E., ve Köse, A. (2018). Türkiye'deki öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları: Bir meta-analiz çalışması. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 9(4), 393-413. DOI: 10.21031/epod.410287
- Ayık, A., ve Ataş, Ö. (2014). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile öğretme motivasyonları arasındaki ilişki. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 25-43.
- Aypay, A. (2010). Genel öz yeterlik ölçeği'nin (GÖYÖ) Türkçe 'ye uyarlama çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 113-131.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Başbay, M., Ünver, G. ve Bümen, N. T. (2009). Ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları: Boylamsal bir çalışma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(59), 345-366.
- Betoret, F. D. (2006). Stressors, self-efficacy, coping resources, and burnout among secondary school teachers in Spain. *Educational Psychology*, 26, 519-539.
- Bozdoğan, A. E., Aydın, D. ve Yıldırım, K. (2007). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 83-97.
- Bulut, H., ve Doğar, Ç. (2006). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine karşı tutumlarının incelenmesi, *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 13-27.
- Bulut, İ. (2009). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkisi tutumlarını de-

- ğerlendirmesi (Dicle ve Fırat Örneği). *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 13-24.
- Chan, D. W. (2003). Multiple intelligences and perceived self-efficacy among chinese secondary school teachers in Hong Kong. *Educational Psychology*, 23(5), 521-533.
- Çapa, Y., ve Çil, N. (2000). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 69-73.
- Çapri, B., ve Çelikkaleli, Ö. (2008). Öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ve mesleki yeterlik inançlarının cinsiyet, program ve fakültelerine göre incelenmesi. *İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 33-53.
- Cherry, K. (2020). Self-efficacy and why believing in yourself matters. <https://www.verywellmind.com>
- Çınar, D. K. (2020). *Okul öncesi öğretmenlerinin beslenme eğitimine ilişkin öz-yeterliklerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı, Aydın.
- Demir, C. G., ve Gelişli, Y. (2018). Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile mesleki görevlerine yönelik ders dışı zaman kullanımları arasındaki ilişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(2), 487-507.
- Demirtaş, H., Cömert, M. ve Özer, N. (2011). Öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 96-111.
- Doğan, S. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algısı ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının incelenmesi (Ağrı ili örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.
- Ekici, G. (2006). Meslek lisesi öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlik inançları üzerine bir araştırma. *Eurasian Journal of Educational Research*, 24, 87-96.
- Eraslan, L. ve Çakıcı, D. (2011). Pedagojik formasyon programı öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(2), 427-438.
- Erdoğan, İ. (2021). *Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile mesleki doyum düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Mersin ili örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Erkuş, M. (2020). *Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ve alternatif ölçme-değerlendirmeye yönelik tutumlarının incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Eroğlu, C., ve Ünlü, H. (2015). Self-efficacy: Its effects on physical education teacher candidates' attitudes toward the teaching profession. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(1), 201-212.
- Everton, T., Turner, P., Hargreaves, L. ve Pella, T. (2007). Public perceptions of the teaching profession. *Research Papers in Education*, 22(3), 247-265.

- Gökçe, F., ve Sezer, G. O. (2012). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları (Uludağ Üniversitesi Örneği). *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 1-23.
- Guo, Y., Connor, C. M., Yang, Y., Roehrig, A. D. ve Morrison, F. J. (2012). The effects of teacher qualification, teacher self-efficacy, and classroom practices on fifth graders' literacy outcomes. *The Elementary School Journal*, 113, 3-24.
- Güdek, B. (2007). *Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı 1. ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Müzik öğretmenliği mesleğine yönelik tutumlarının öğrenciye ait değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Hacıömeroğlu, G., ve Taşkın, Ç. (2010). Fen bilgisi öğretmenliği ve ortaöğretim fen ve matematik alanları eğitimi bölümü öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 77-90.
- Hussain, S., Ali, R., Khan, M. S., Ramzan, M. ve Qadeer, M. Z. (2011). Attitude of secondary school teachers towards teaching profession. *International Journal of Academic Research*, 3 (1), 985-990.
- İpek, S. (2015). *Temel eğitimde görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimi öz-yeterlik inançları ve mesleki tutumları (Rize ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Avrasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Johnston, J., McKeown, E. ve McEwen, A. (1999). Choosing primary teaching as a career: The perspectives of males and females in training. *Journal of Education for Teaching*, 25(1), 55-64.
- Kağıtçıbaşı, C. (2006). *Yeni insan ve insanlar sosyal psikolojiye giriş*. (10. baskı). İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Kahyaoğlu, M., Tan, Ç. ve Kaya, M. F. (2013). İlköğretim öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(21), 225-236.
- Kaleli, Y. S. (2020). Müzik öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Eğitim ve Bilim Araştırmaları Dergisi*, 6(4), 580-587.
- Kaplan, A., ve İpek, A. S. (2002). Matematik öğretmenliği adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 27(125).
- Kara, A. (2010). Öğrenmeye ilişkin tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(32), 49-62.
- Karagözoğlu, G. (2003). *Eğitim Sistemimizde öğretmen yetiştirme politikamıza genel bir bakış*. Eğitimde yansımalar: VII Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu, Cumhuriyet Üniversitesi Kültür Merkezi, 10-12.
- Karakuş, İ. (2017). Öğretmen adaylarının öz yeterlik algıları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının incelenmesi. *Kesit Akademi Dergisi*, 9, 361-377.
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (21. Basım). Ankara: Nobel Yayın Da-

ğitim.

- Karatekin, K., Merey, Z., ve Keçe, M. (2015). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 72-96.
- Kaya, A., ve Büyükkasap, E. (2005). Fizik öğretmenliği programı öğrencilerinin profilleri, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve endişeleri: Erzurum örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(2). 367– 380.
- Korkmaz, G., ve Sadık, F. (2011). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin mesleki tutumlarının sosyo-demografik özellikler açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(1),121-138.
- Küçük, D. P. (2012) .Müzik öğretmenlerinin müzik öğretmenliği mesleğine yönelik tutumları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 151-161.
- Lašek, J. ve Wiesenbergová, Š. (2007). Öğretmen adaylarının mesleklerine yönelik tutumları. *The New Educational Review*, 13(3-4), 129-138.
- Lewandowski, K. H. L. (2005). *A study of the relationship of teachers' self-efficacy and the impact of leadership and professional development*. Doctoral dissertation, Indiana University of Pennsylvania.
- Morgil, İ., Seçken, N., ve Yücel, A. S. (2004). Kimya öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 62-72.
- Nakip, C., ve Özcan, G. (2016). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik inançları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 12(3), 783-795.
- Opoku, M. P., Cuskelly, M., Pedersen, S. J., & Rayner, C. S. (2021). Attitudes and self-efficacy as significant predictors of intention of secondary school teachers towards the implementation of inclusive education in Ghana. *European Journal of Psychology of Education*, 36(3), 673–691. doi:10.1007/s10212-020-00490-5.
- Oral, B. (2004). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Eurasian Journal of Educational Research*, 15, 88-98.
- Osunde, A. U., ve Izevbigie, T. U. (2006). An assessment of teachers' attitude towards teaching profession in Midwestern Nigeria. *Education*, 126(3), 462-467.
- Özden, Y. (1999). *Eğitimde dönüşüm eğitimde yeni değerler*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Özder, H., Konedrahı, G. ve Zeki, C. P. (2010). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2(2), 253-275.
- Özkul, R. (2021). *Öğretmenlerin öz-yeterlik algısı, sınıf yönetimi kaygısı ve öğrenci kontrol ideolojileri arasındaki ilişkilerin analizi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Özkul, R., ve Dönmez, B. (2023). Analysis of the relationship between teachers' self-ef-

- ficacy perception, classroom management concern and pupil control ideologies. *Hacettepe University Journal of Education*, 38(1), 102-120. doi: 10.16986/HUJE.2022.475
- Öztürk, S., ve Yıldızbaş, Y. V. (2019). Öğretmenlerin öz yeterlik inançları ile mesleki tükenmişlik algıları arasındaki ilişkinin analizi. *Tarih Okulu Dergisi*, 12(38), 196-233.
- Özyıldırım, G. (2018). *Öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının sınıf yönetiminde etik duyarlılık düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Pehlivan, K. B. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının sosyo-kültürel özellikleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları üzerine bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2).
- Pektaş, M., ve Kamer, S. T. (2011). Fen bilgisi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(4), 829-850.
- Rossiter, M., Glanville, T., Taylor, J., ve Blum, I. (2007). School food practices of prospective teachers. *Journal of School Health*, 77(10), 694-700.
- Sayın, S. (2005). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutumları ve Mesleki Benlik Saygılarının İncelenmesi. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, 19, 272-281.
- Scholz, U., ve Schwarzer, R. (2005). The general self-efficacy scale: Multicultural validation studies. *The Journal of Psychology*, 139(5), 439-457.
- Schulze, S., Lüke, T., Schröter, A., Krause, K. ve Kuhl, J. (2019). Replication study concerning the test quality of the attitude scale measuring attitudes towards the inclusive education system in the whole population—a contribution to validation. *Unterrichtswissenschaft*, 47(2), 201-219. doi:10.1007/s42010-018-00034-3. (In Slovak).
- Sevgi, S., Gök, G., ve Armağan, F. Ö. (2017). Self-efficacy beliefs of prospective teachers. *The Online Journal of New Horizons in Education*, 7(1). 135-142.
- Skaalvik, E. M., ve Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 611-625.
- Smith, M. (1973). Chanfges in students' attitudes to teaching. *Higher Education*, 2(3), 361-373.
- Smylie, M. A. (1989). Teachers' views of the effectiveness of sources of learning to teach. *The Elementary School Journal*, 89(5), 543-558. <https://doi.org/10.1086/461591>
- Strakšienė, D. (2020). Opportunities for inclusive music education in the general education school: an analysis of teachers' attitudes. *Studia Universitatis Babeş-Bolyai Musica*, 65(1), 55-68. doi:10.24193/subbmusica.2020.1.04.
- Süral, S. (2013). *İlköğretimde görev yapan öğretmenlerin öğretme stillerinin sınıf yönetimi yaklaşımları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.

- Şişman, M. (2011). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (1996). *Using multivariate statistics*. New York: Harper Collins.
- Taşkın, Ç. Ş. ve Hacıömeroğlu, G. (2010a). Sınıf öğretmeni adaylarının özyeterlik inançları: Nicel ve nitel verilere dayalı bir inceleme. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 21-40.
- Taşkın, Ç. Ş., ve Hacıömeroğlu, G. (2010b). İlköğretim bölümü öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumları: Nicel ve nitel verilere dayalı bir inceleme. *İlköğretim Online*, 9(3), 922-933.
- Terzi, A. R. ve Tezci, E. (2007). Necatibey eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 52, 593-614.
- Tong, Y., ve Shanggui, S. (2004). A Study on general self-efficacy and subjective well-being of low ses college students in a Chinese university. *College Students Journal*, 38(4), 637-642.
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. ve Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68, 202-248.
- Tschannen-Moran, M., ve Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Tunçeli, H. İ. (2013). Öğretmen adaylarının iletişim becerileri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(3), 51-58.
- Ünusan, N., ve Yalçın, H. (2020). Teachers' self-efficacy is related to their nutrition teaching methods. *Progress in Nutrition*, 22(1), 84-89.
- Üstüner, M. (2006). Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 45, 109-127.
- Üstüner, M., Demirtaş, H. ve Cömert, M. (2010). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları (İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi örneği). *Eğitim ve Bilim*, 34(151), 140-155.
- Van Steen, T., ve Wilson, C. (2020). Individual and cultural factors in teachers' attitudes towards inclusion: A meta-analysis. *Teaching and Teacher Education*, 95, 103-127. doi:10.1016/j.tate.2020.103127
- Yüksel, S. (2004). Tezsiz yüksek lisans programının öğrencilerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarına etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 355- 379.
- Zenginkapıcı, U. (2003). *İlköğretim öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ve sınıf içi iletişim örüntüleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Bölüm 3

DUYGUSAL ZEKA VE EĞİTİM

Uğur AKPUR¹



¹ Doç. Dr. Uğur Akpur

Yıldız Teknik Üniversitesi, <https://orcid.org/0000-0002-6888-5752>

Giriş

Bireylerin kendilerinin ve diğer insanların duygularını tanımlama, anlama ve yönetme yeteneğini ifade eden (Mayer ve Salovey, 1997) duygusal zekâ kavramı, hem araştırmacılar hem de uygulayıcılar için uzun süreden beri odaklanılan bir konudur. Hayat boyu karşı karşıya kalınan sosyal ve duygusal karmaşıklıkların üstesinden gelme becerisiyle ilişkilendirilen bu kavram, zihinsel ve bedensel olarak iyi olma, üst düzey performans gösterme ve doyum gibi değişkenlerle olumlu ilişkiler göstermektedir (Goleman, 1995). Duyguların, bedensel tepkiler, bilişsel süreçler ve bilinçli farkındalığı da içine alan birçok psikolojik alt süreçleri düzenleyen içsel olaylar (Mayer, Caruso ve Salovey, 2000) olduğu göz önünde bulundurulduğunda, duygusal zekânın insan yaşamındaki önemi daha iyi anlaşılmaktadır. Bu makalede, duygusal zekânın tanımı ve tanımında kullanılan modeller, bileşenleri ile eğitimdeki yansımaları hakkında genel bir değerlendirme yapmak amaçlanmıştır.

Duygusal Zekâ

Bireylerin duygusal bilgileri işlemesini ve yorumlamasını sağlayan becerilere odaklandıkları çalışmalarında Salovey ve Mayer (1990), sözü edilen duygusal yorumlama becerilerinin birbiriyle ilişkili bir dizi bilgi işleme becerisini temsil ettiğini ve bunun da farklı bir zekâ türüne - duygusal zekâ - işaret ettiğini belirtmişlerdir (Fatum, 2008). Salovey ve Mayer (1990) tarafından, “bireyin kendisinin ve başkalarının his ve duygularını izleme, bunların ayırdına varabilme ve bireyin bu bilgileri kendi düşünce ve eylemlerinde kılavuzluk etmek için kullanma yeteneğini içeren sosyal zekânın bir alt kümesi” (s. 189) olarak tanımlanan duygusal zekâ (“Emotional Intelligence - Emotional Quotient”) kavramı oldukça uzun bir süredir alan yazında psikologlar ve eğitimciler arasında yoğun şekilde ilgi duyulan bir alan haline gelmiştir (Astetke, 2018; Brouzos, Misailidi ve Hadjimatheou 2014; Fatum, 2008; Garg, Levin ve Tremblay, 2016; Salovey ve Grewal, 2005; Singh, Prabhakar, ve Kiran, 2022). Duygusal zekâ kavramının kökleri, nispeten yeni bir kavram olmasına karşın (Goleman, 1995; Jensen, Kohn, Rilea, Hannon ve Howells, 2007), duygusal ifadenin hayatta kalmanın vazgeçilmez bir biçimi olduğunu, duyguların biyolojik bir amaca hizmet ettiğini ve işler yolunda gitmediğinde bedeni uyaran biyolojik bir araç olduğunu ifade eden ve bunu teorileştiren Darwin’e kadar uzanmaktadır (MTD, 2010; Roberts, MacCann, Matthews, ve Zeidner, 2010; Singh ve diğerleri, 2022).

Tarihsel süreç açısından incelendiğinde, duygusal zekâ 1930’lu yıllarda Thorndike tarafından bireylerin çevresindeki insanlarla iyi geçinme yeteneği ile ilişkilendirilmiş; 1950’li yıllarda Wechsler duygusal özelliklerin sosyal etkileşim için gerekli olabileceğini öne sürmüş ve Gardner (1983) tarafından sonraki yıllarda ileri sürülen çoklu zekâ kuramında, alışlagelen zekâ türlerinden farklı bir şekilde kişiler arası (sosyal zekâ) ve kişisel (içsel zekâ),

zekânın geleneksel IQ (Intelligence Quotient) testleriyle ölçülebilecek zekâ türlerinden farklı olduğu ifade edilmiştir (Singh ve diğerleri, 2022).

Duygusal zekâ terimi ilk olarak 1961 yılında Van Ghent tarafından kaleme alınan bir kitapta yer almış ve bundan kısa bir süre sonra da Leuner, 1966 yılında yazdığı bir makalede duygusal zekâdan bahsetmiştir. Ne var ki, Van Ghent tarafından yazılan kitabın psikoloji ile ilgili olmaması ve Leuner'in yazdığı makalenin de Almanca olarak yayınlanması nedeniyle söz konusu kavram büyük ölçüde ilgi çekmemiştir (Mikolajczak, 2009).

1960'lardan itibaren genel literatürde duygusal zekâ kavramı nadiren kullanılmasına rağmen, bu kavramdan, Payne (1986) tarafından yazılan ancak yayınlanmayan doktora tezinde kuramsal olarak bahsedilmiştir. Buna karşın, duygusal zekâ kavramı, duyguların bireyin hayatının merkezinde olduğunu; hislerin, tutku ve özlemlerin bireyler için temel rehber olarak işlev gördüğünü ve varoluşun büyük ölçüde duyguların gücüne bağlı olduğunu vurgulayan Goleman'ın (1995) kaleme aldığı "*Duygusal Zekâ-Neden I.Q'dan Daha Önemli - Emotional Intellience: why it can matter more than IQ*" - adlı eserle daha fazla tanınır hale gelmiştir. Bu gelişmeyle birlikte duygusal zekâ hakkında, yaşamdaki başarının en iyi yordayıcılarından biri (Goleman, 1995) olduğu şeklindeki övgü dolu sözlerden, duygusal zekânın bilimsel bir yapı olarak geçerli olmadığı ve araştırmacıların bu yapıyı çalışmakla zamanlarını boşa harcamamaları gerektiği (Locke, 2005) şeklindeki olumsuz eleştirilere, duygularda zekânın literatürde yerinin olmadığına ya da zekânın duygulara indirgenemeyeceğine, hatta duygusal zekâ teriminin kendi içinde bir tezat ("oxymoron") oluşturduğuna (Bhoumick, 2018; Fiori, 2009) kadar birçok farklı görüş ifade edilmiştir.

Goleman'ın (2005), yüksek zekâ düzeyine (I.Q) sahip olan bireylerin yaşamları boyunca genellikle zorlandıkları, buna karşın orta düzey zekâ seviyesine (I.Q) sahip olmayan bireylerin şaşırtıcı bir şekilde yaşam başarıları elde ettiği şeklindeki iddialarına karşın, alan yazında farklı görüşlerin bulunmasında, bilişsel zekânın (I.Q) kalıtımsal bir yeti olduğu, yaşam deneyimleriyle değiştirilemeyeceği ve aynı zamanda insan başarısının en çok bilinen belirleyicisi olduğu şeklindeki yerleşik inançların payı bulunmaktadır (Bhoumick, 2018).

Duygusal Zekâ Modelleri

Duygusal zekâyı inceleyen ve tanımlayan modeller genellikle yetenek temelli duygusal zekâ modelleri ve karma duygusal zekâ modelleri olarak iki başlık altında incelenebilir (Singh ve diğerleri, 2022).

I. Yetenek Temelli Duygusal Zekâ Modelleri: Bu modeller duygusal zekâyı bireylerin doğumdan itibaren var olan doğal kapasite ve doğal yeteneklerini göz önünde bulundurarak açıklar.

II. Karma Duygusal Zekâ Modelleri: Bu modeller ise duygusal zekâyı, bireylerin zaman içerisinde geliştirilebilecekleri yetenekler, kişilik özellikleri ve niteliklerin bir karışımı olarak açıklar.

Buna göre yetenek temelli duygusal zekâ modelleri, duygusal zekâyı, bireylerin duygusal bilgileri işlemesini ve yorumlamasını sağlayan becerilerle ilişkilendirirken, karma duygusal zekâ modelleri ise duygusal zekâyı yetenekler ile kişilik özelliklerinin bileşimi olarak betimlemektedir. Bir diğer ifadeyle, bu sınıflandırma yöntemine göre, yetenek temelli duygusal zekâ testleri, bireyin teorik olarak duygular ve duygusal işlevsellik anlayışıyla ilgili yapıları ölçerken, özellik temelli zekâ modelleri (karma duygusal zekâ modelleri), öz-değerlendirilen yeteneklerin yanı sıra duygularla ilgili durumlardaki tipik davranışları ölçer (O'Connor, Hill, Kaya, ve Martin, B. (2019).

1. Yetenek Temelli Duygusal Zekâ

a. Salovey ve Mayer'in Duygusal Zekâ Modeli

Yetenek temelli zekâ modeli olarak bilinen ve duygusal zekâ araştırmaları alanının şekillenmesinde etkili olan Salovey ve Mayer'in geliştirmiş olduğu duygusal zekâ modeli, duygusal zekânın en eski ve en çok tanınan modellerinden biridir (Geher, 2004; Petrides ve Furnham, 2000). Mayer ve Salovey'e göre (1997, s. 10) duygusal zekâ, "duyguları doğru bir şekilde algılama, değerlendirme ve ifade etmenin yanı sıra duygulara erişme veya üretme becerisi ile duygusal ve entelektüel gelişimi ilerletmek için bu duyguları düzenleme becerisini içermektedir".

Duygusal zekâyı ait dört ana bileşenin vurgulandığı bu modelde, duyguları algılama, kullanma, anlama ve duyguları yönetme, modelin önemli bileşenleri olarak öne çıkmaktadır. Duygusal algı, bireylerin kendinde ve başkalarında olan ayrıca nesnelerde, sanatta ve diğer uyaranlarda da bulunan duyguları tanımayı ve algılamayı içerir. Duyguları kullanma, düşünmeyi, problem çözmeyi ve karar vermeyi kolaylaştırmak için duyguları bilişsel süreçlerde kullanmayı içerir. Aynı zamanda kendini ve başkalarını motive etmek için duygulardan yararlanmayı da içerir.

Duyguları anlama, duygusal bilgileri anlamlandırma yeteneği ile ilintili olup, duygular arasındaki karmaşık ilişkileri, duyguların nedenlerini ve sonuçlarını algılamının yanı sıra duyguların zaman içinde değişebileceği ve duygusal anlamların değerini bilme yeteneği ile ilgilidir. Duyguları yönetmek ise, bireylerin kendi duygularını düzenlemesini ve başkalarının duygularını etkilemesini içerir. Bir diğer ifadeyle duygusal düzenleme, duygulara açık olma ve kişisel gelişimi sağlamak için bireyin kendisinin ve diğerlerinin duygularını izleme ve düzenleme becerisini ifade eder (Fernández-Berrocal ve Extremera, 2006; Fiori, 2019; Karim, 2011; Mayer ve diğerleri, 2016; Mayer ve Salovey, 1997; Roberts ve diğerleri, 2010; Singh ve diğerleri, 2022).

Yetenek temelli zekâ modeli, bireylerin kendi duygularının yanı sıra başka bireylerin duygularını da etkin bir şekilde algılama ve tanımlama ve bu bilgiyi bilinçli, sosyal olarak uygun ve istendik tepkiler vermek için kullanma yetkinliğini veya yeteneğini ifade etmektedir (Kohn, 2007). Buna karşın, söz konusu modelin, duygusal zekâyı dar bir yapıya indirgediği (Vanuk, 2019), bu modelin duygusal zekâyı bir yetenek olarak tanımlayıp diğer standart zekâ modellerini andırdığı (Roberts ve diğerleri, 2010), küçük yaşlardaki çocuklarda uygulanmasının zor olduğu (Lloyd, 2012) ve kişilik özelliklerinin modele dahil edilmemesinin beraberinde bir takım sınırlılıklar (Weinberger, 2002) getirdiği gibi eleştiriler de bulunmaktadır.

2. Karma Duygusal Zekâ Modelleri

Petrides ve Furnham (2003), özellik temelli duygusal zekâ (veya ‘duygusal öz-yeterlik’) ile yetenek temelli duygusal zekâ (veya ‘bilişsel-duygusal yetenek’) arasında teorik bir ayrım yapılması gerektiğini öne sürmüştür. Buna göre, özellik temelli duygusal zekâ, öz bildirim anketleriyle ölçülürken, yetenek temelli duygusal zekâ ise maksimum performans testleri, yani doğru ve yanlış cevapları olan maddelere dayanan testler aracılığıyla ölçülmektedir. Özellik temelli duygusal zekâ ya da karma duygusal zekâ modeli, duygularla ilgili bireylerin algıları ve eğilimlerinin bir bileşimi olarak tanımlanmakta ve duygu algılama, duyguları yönetme, empati ve dürtüsellik gibi kavramları içermektedir (Petrides, 2011; Petrides ve Furnham, 2006). Diğer bir ifadeyle karma modeller duygusal zekâyı, bireyin çevresel zorluklar ve baskılarla ne kadar başarılı bir şekilde başa çıktığını belirleyen bilişsel yeteneklerden çok, kişilik özellikleri, motivasyon faktörleri, yetenekler ve becerilerin yanı sıra sosyal ve ahlaki yeteneklerin bir kombinasyonu olarak yorumlamaktadır (Chaidi ve Drigas, 2022).

a. Bar-On Duygusal Zekâ Modeli

Bar-On tarafından çerçevesi çizilen bu duygusal zekâ modeli, bireylerin hayattaki başarılarına ya da çevrelerinden maruz kaldıkları baskı ve isteklere etkin tepkiler sunabilmelerine katkıda bulunan duygusal, kişisel ve sosyal yetenekleri tanımlayan kapsamlı bir çerçevedir. Başarının kendisinden ziyade başarıma potansiyelini ölçmeyi amaçlayan bu modelin temel boyutları (a) “kişisel beceriler”, (b) “kişiler arası beceriler”, (c) “uyumluluk boyutu”, (d) “stresle başa çıkma boyutu” ve (e) “genel ruh durumu”dur. Kişisel beceriler, bireylerin kendi duygularını anlama ve yönetme yeteneğinin yanı sıra öz-farkındalık, öz-düzenleme ve kişisel motivasyon kavramlarını içermektedir. Kişiler arası beceriler, bireylerin, başkalarının duygularını anlama ve yönetme yeteneğini ifade ederken, empati, sosyal becerileri ve kişiler arası ilişkileri içermektedir. Uyumluluk boyutu, bireylerin değişime uyum sağlama ve yeni durumları etkili bir şekilde ele alma yeteneğini ifade ederken, esneklik, problem çözme becerileri ve yaratıcılığı içermektedir. Stresle başa çıkma

boyutu, bireylerin hayatları boyunca karşılaştıkları sorunlu durumlarda stresle başa çıkma ve duygularını yönetme yeteneğini ifade eder ve stres toleransı, dürtü kontrolü ve duygusal dayanıklılıkla ilgilidir. Genel ruh durumu ise, bireylerin genel duygusal iyi oluş durumunu ve mutluluk düzeyini ifade ederken, olumlu bakış açısı, iyimserlik ve hayattan alınan memnuniyet ve doyumunu içerir (Bar-On, 2006; De Weert ve Rossi, 2012; Mikolajczak, 2009).

b. Goleman ve Boyatzis Duygusal Zekâ Modeli

Goleman ve Boyatzis duygusal zekâ modeli, bireylerin kişisel ve profesyonel yaşamlarındaki başarılarında duygusal öz-farkındalık, empati ve sosyal becerilerin önemini vurgulamaktadır. Modele göre “duygusal zekâ, öz-farkındalık, öz-yönetim, sosyal farkındalık ve ilişki yönetimi” dahil olmak üzere dört temel alandan ve 20 yetkinlikten oluşmaktadır (Goleman, 2000). Temel alan ve yetkinlikler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Duygusal Yetkinlikler Çerçevesi

	Kişisel Yetkinlik	Sosyal Yetkinlik
Tanıma	Öz-Farkındalık • Duygusal öz-farkındalık • Doğru öz-değerlendirme • Öz-güven	Sosyal Farkındalık • Empati • Hizmet yönelimli olma • Örgütsel farkındalık
Düzenleme	Öz-Yönetim • Öz-kontrol • Güvenirlilik • Dürüstlük • Adapte olabilirlik • Başarma dürtüsü • İnisiyatif	İlişki Yönetimi • Diğerlerini geliştirme • Etkileme • İletişim • Çatışma yönetimi • Liderlik • Değişim katalizörlüğü • Bağ kurma • Takım çalışması ve işbirliği

Goleman (2000)’den uyarlanmıştır.

Goleman, Boyatzis ve McKee (2002) öz-farkındalık kavramını, bireylerin duygularını gözlemleyip anlama ve bunların diğer bireyler üzerindeki olası etkilerini fark etme yeteneği olarak açıklamaktadır. Bir diğer ifadeyle, öz-farkındalık, bireylerin nasıl hissettiklerine ve neden bu şekilde hissettiklerine dair temel bir anlayış ortaya koyar. Duyguların farkında olunması, onları yönetilmesinde ve uyaranlara karşı nasıl tepki verebileceğinin yordanmasında önemli role sahiptir. Öz-yönetim, bireylerin içsel durumlarını, dürtülerini ve kaynaklarını etkin bir şekilde yönetmesi anlamına gelir. Bir diğer deyişle, istenen sonuçları elde etmek için eylemlerin, düşüncelerin ve duyguların esnek yollarla yönetilme yeteneği olarak tanımlanabilir. Sosyal farkındalık, insanların ilişkileri nasıl ele aldığı ve başkalarının duyguları, ihtiyaçları ve endişeleri hakkında farkındalıklarını ifade eder. İlişki yönetimi ise, başkalarında istenen tepkileri uyandırma becerisi veya ustalığı ile ilgilidir.

Diğer bir ifadeyle, sosyal etkileşimleri başarılı bir şekilde yönetmek için kişinin kendi duygularını, başkalarının duygularını ve bağlamı değerlendirebilme yeteneği ile ilgilidir (Ackley, 2016; Singh ve diğerleri, 2022).

Duygusal Zekâ ve Eğitim

21. yüzyılın hızla değişen ve birbirine bağlı ya da bağımlı dünyasında, geleneksel olarak bilişsel yeteneklerin ölçümünde kullanılan zekâ kriterlerinin artık tek başına yeterli olmadığı; bireylerin hayatlarında bilişsel özelliklerin yanı sıra, duygusal zekânın da önemli bir rol oynadığı görülmektedir (Humphrey, Curran, Morris, Farrell ve Woods, 2007). Gerçekleştirilen araştırmalarda, duygusal zekâ ile akademik performans arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler bulunduğu (Astetke, 2018; Li, 2020; Zysberg ve Kasler, 2017); yüksek duygusal zekâya sahip bireylerin daha iyi karar verme (Arefnasab, Zare ve Babamahmoodi, 2012), daha güçlü kişiler arası ilişkiler kurma (Onyemaechi, ve Nkechi, 2020; Schutte ve diğerleri, 2001), eleştirel düşünme (AkbariLakeh, Naderi ve Arbabisarjou, 2018) ve etkili iletişim becerileri (Gürşimşek, Vural ve Demirsöz, 2008) sergileme eğiliminde olduğu görülmüştür.

Öğretim ve öğrenmenin güçlü sosyal, duygusal ve akademik bileşenleri bulunmaktadır. Öğrenme sürecinin büyük bir bölümü, bireylerin kendi başlarına gerçekleştirdikleri faaliyetlerden ziyade, öğretmenler ile işbirliği içinde, akranlar eşliğinde ve ailelerin desteğiyle gerçekleşir. Bu anlamda duygular da, bireylerin akademik olarak öğrenme sürecine katılımlarını, öğrenmeye bağlılıklarını ve dolayısıyla okul başarılarını daha da kolaylaştıran ya da engelleyebilen faktörler olarak işlev görebilirler (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor ve Schellinger, 2011).

Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin esas amacının akademik alanda başarılı bireyler yetiştirmenin yanı sıra, etkili karar verme stratejilerine sahip, güçlü sosyal ilişkiler kurabilen, eleştirel ve esnek düşünebilen, yaratıcı ve etkili iletişim becerilerine sahip, öz-farkındalık ve özgüvenleri yüksek olan bireyler yetiştirmek olduğu göz önünde bulundurulduğunda, eğitim programlarının duygusal zekâ gelişimine yönelik etkinliklere yer vermesi kaçınılmazdır.

Bireylerin düşünce, duygu ve eylemlerini, hayatlarını kolaylaştıracak şekilde yönlendirmeye yardımcı olan bir dizi sosyal, duygusal ve bunlarla ilintili beceri, tutum, davranış ve değerleri öğrendiği ve uyguladığı süreci ifade eden sosyal duygusal öğrenme (Social-Emotional Learning - SEL) (Ramirez, Brush, Raisch, Bailey, ve Jones, 2021), bireylere hayatlarında ihtiyaç duydukları dengeyi oluşturmaya yardımcı olma özelliğiyle, duygusal zekâ eğitiminde önemli bir yaklaşım olarak (Özdemir ve Bacanlı, 2020) göz önünde bulundurulabilir.

Sosyal-duygusal öğrenme, duyguların etkin bir şekilde anlaşılması,

tanınması ve yönetilmesinin, olumlu ilişkiler geliştirilmesinin, sorumlu kararlar alınmasının ve problemler karşısında doğru kararlar alınmasını sağlayan becerilerin, tutumların ve yeterliliklerin gelişimini kapsamaktadır (CASEL, 2003; Weisberg, Durlak, Domitrovich ve Gullotta, 2015). Geleneksel akademik eğitimin ötesine geçen ve bireylerin kişisel ve kişiler arası gelişim için gerekli araçlarla donatıldığı bu öğrenme alanı, sosyal ve duygusal becerileri geliştirmenin, kişisel ilişkiler, akademik başarı ve gelecekteki kariyer beklentileri dahil olmak üzere hayatın çeşitli alanlarında genel refah ve başarıya katkıda bulunabileceği inancını vurgulamaktadır. Sosyal duygusal öğrenme, duyguların öğrenmede çok önemli bir rol oynadığını ve güçlü sosyal ve duygusal becerilere sahip bireylerin akademik olarak başarılı olma, olumlu davranış sergileme ve zorlukları ve stresi etkili bir şekilde yönetme yetilerinin daha yüksek olduğunu ifade etmektedir (Durlak ve diğerleri, 2011; Elias ve diğerleri, 1997; Jones, Barnes, Bailey ve Doolittle, 2017).

Sosyal-duygusal öğrenmenin eğitimde, öğrencilerin bütünsel gelişimini destekleyen önemli bir parçası olduğu görülmektedir. Bireylerin akademik başarılarını artırmanın yanı sıra duygusal olarak onlara destek sağlamada ve bireyler arasında olumlu ilişkiler geliştirmede sosyal-duygusal öğrenmenin önemi özellikle vurgulanmaktadır. Eğitim politikalarında karar vericiler, öğretmenler, program geliştirme uzmanları ve diğer ilgili paydaşlar, bu alana dayalı programlar geliştirip uygulayarak ve sosyal-duygusal öğrenme stratejilerini eğitim programlarına entegre ederek, bireylere okullarda ve yaşamları boyunca başarı için gerekli olan beceriler kazandırabilecek ortamlar oluşturabilirler. Bu amaçla, olumlu öğretmen ve öğrenci iletişimini tesis etmek ve geliştirmek, öğrencilere kendilerini rahatlıkla ifade edebilecekleri, ayrıca fiziksel olarak kendilerini güvende hissedebilecekleri öğrenme ortamları yaratmak, öğrencilerin öz-düzenleme, karar verebilme, kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alabilmeleri amacına uygun fırsatlar sağlamak, onlara seçim yapabilme ve seçimlerini rahatlıkla dile getirebilme olanağı sağlamak ve yaptıkları hataların eşsiz birer öğrenme fırsatı olduğunun tekrar tekrar altını çizmek gibi stratejiler, duygusal zekâ gelişiminde kullanılabilecek yöntemler olarak değerlendirilebilir.

Sonuç

Her ne kadar duyguların deneyimlenmesi tüm bireyler için hayatın akışı içerisinde olağan bir durum olsa da, insanların, başta kendilerinin olmak üzere diğer bireylerin duygularını deneyimleme, dikkat etme, tanımlama, anlama, düzenleme, anlam kazandırma ve kullanma derecelerinde önemli ölçüde farklılık ve çeşitlilik görülmektedir. Bu anlamda duygusal zekâ, eğitim, psikoloji ve insan davranışlarını algılama konularında dikkat çeken bir kavram olarak ortaya çıkmış ve bireylerin bizzat kendilerinin ve etrafındakilerin his ve duygularını izleme, onları tanıma ve algılama, duygulara ilişkin bilgileri kendi yaşamlarında bir rehber olarak kullanabilme ve diğer bireylerle sağlıklı

ilişkiler kurabilme gibi konulara dair değerli bilgiler sunmaktadır.

Bu alanda gerçekleştirilen çalışmalar sıklıkla, daha yüksek düzeyde duygusal zekâya sahip bireylerin görece öz-farkındalık, öz-güven, öz-değerlendirme, başkalarının duygularını tanıyabilme, empati duyma, duygusal düzenleme ve kişiler arası sosyal beceriler sergileme alanlarında üst düzey davranışlara ve tutumlara sahip olduklarını göstermektedir.

Buna ek olarak, duygusal zekâ düzeyleri ile akademik performans arasında anlamlı bağlar bulunduğu, yüksek duygusal zekâya sahip bireylerin daha sağlıklı karar verme eğilimini sergiledikleri, kişiler arası ilişkiler kurmada daha az sorun yaşadıkları ve etkili iletişim becerileri sergilemede başarılı oldukları görülmektedir. Ayrıca içinde bulunduğumuz çağın gereklerine uygun bir şekilde etkili karar verme stratejilerine sahip, güçlü sosyal ilişkiler kurabilen, eleştirel ve esnek düşünebilen, yaratıcı ve etkili iletişim becerilerine sahip, öz-farkındalık ve öz-güvenleri yüksek olan bireyler yetiştirebilmek eğitim sistemlerinin bir gereği olduğu göz önünde bulundurulduğunda, duygusal zekânın bu amaca hizmet etmek için uygun bir alan olduğu görülmektedir. Bu amaçla, duygusal zekâ düzeyini geliştirebilecek becerilerin teşvik edilmesi ve yetkinleştirilmesi, hem bireysel hem de profesyonel ortamlarda kayda değer bir çaba olarak görülmelidir.

KAYNAKÇA

- Ackley, D. (2016). Emotional intelligence: A practical review of models, measures, and applications. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 68(4), 269–286. doi.org/10.1037/cpb0000070
- AkbariLakeh, M., Naderi, A. ve Arbabisarjou, A. (2018). Critical thinking and emotional intelligence skills and relationship with students' academic achievement. *Prensa Medica Argentina*, 104(2), 1 - 5. doi.org/10.4172/0032-745X.1000280
- Arefnasab, Z., Zare, H. ve Babamahmoodi, A. (2012). Emotional intelligence and problem solving strategy: comparative study based on "Tower of Hanoi" test. *Iranian journal of psychiatry and behavioral sciences*, 6(2), 62–68.
- Astetke, M. (2018). First-year college students' emotional intelligence and help-seeking behaviours as correlates of their academic achievement. *Journal of Student Affairs in Africa*, 6(2), 29 - 50. doi.org/10.24085/jsaa.v6i2.2515
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13-25.
- Bhounick, P. (2018). It's really matter: Review of the book, Emotional Intelligence: Why it can matter more than IQ' by Daniel Goleman. *Research Journal of Humanities and Social Sciences*. 9(3), 639-644. doi: 10.5958/2321-5828.2018.00107.9
- Brouzos, A., Misailidi, P. ve Hadjimatheou, A. (2014). Associations between emotional intelligence, socio-emotional adjustment, and academic achievement in childhood: The influence of age. *Canadian Journal of School Psychology*, 29(2), 83–99. doi.org/10.1177/0829573514521976
- CASEL. (2003). *Safe and sound: An educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning (SEL) programs*. Chicago
- Chaidi, I. ve Drigas, A. (2022). Theories - models of emotional intelligence. *Scientific Electronic Archives*, 15(12). doi.org/10.36560/151220221638
- De, M. ve Rossi, G. (2012). The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Evaluation of psychometric aspects in the Dutch speaking part of Belgium. *InTech Open Access*. doi:10.5772/38875
- Durlak, J.A., Weissberg, R.P., Dymnicki, A.B., Taylor, R. D. ve Schellinger, K.B. (2011). The Impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82, 405-432. doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, T. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M. ve Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Fatum, B. A. (2008). *The relationship between emotional intelligence and academic achievement in elementary-school children*. ProQuest Dissertations & Theses veri tabanından erişildi. (UMI NO. 304839754).

- Fernández-Berrocal, P. ve Extremera, N. (2006). Emotional intelligence: a theoretical and empirical review of its first 15 years of history. *Psicothema*, 18 Suppl, 7–12.
- Fiori, M. (2009). A new look at emotional intelligence: a dual-process framework. *Personality and social psychology review: An official journal of the Society for Personality and Social Psychology, Inc*, 13(1), 21–44. doi.org/10.1177/1088868308326909
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Garg, R., Levin, E. & Tremblay, L. (2016). Emotional intelligence: impact on post-secondary academic achievement. *Social Psychology of Education*, 19, 627–642. doi.org/10.1007/s11218-016-9338-x
- Geher, G. (2004). *Measuring emotional intelligence: common ground and controversy*. New York: Nova Science Publishers.
- Goleman D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than I.Q.* New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (2000). An EI-based theory of performance. In D. Goleman ve C. Cherniss (eds.), *The Emotionally Intelligent Workplace: How to Select for, Measure, and Improve Emotional Intelligence in Individuals, Groups, and Organizations*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Goleman D. (2005). *Emotional intelligence: the 10th anniversary edition*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D., Boyatzis, R. & McKee, A. (2002). *Primal leadership: Realizing the importance of emotional intelligence*. Harvard Business School Press: Boston
- Gürşimşek, I., Vural, D. E. ve Demirsöz, E. S. (2008). Öğretmen adaylarının duygusal zekâları ile iletişim becerileri arasındaki ilişki. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 1-11.
- Humphrey, N., Curran, A., Morris, E., Farrell, P. ve Woods, K. (2007). Emotional intelligence and education: A critical review. *Educational Psychology*, 27(2), 235–254. doi.org/10.1080/01443410601066735
- Jensen, S. (2007). Measuring Emotional Intelligence. In S. Jensen, C. Kohn, S. Rilea, R. Hannon ve G. Howells, (Eds.), *Emotional intelligence: A literature review*. University of the Pacific Department of Psychology. <https://www.researchgate.net/publication/251614532>.
- Jones, S. M., Barnes, S. P., Bailey, R. ve Doolittle, E. J. (2017). Promoting social and emotional competencies in elementary school. *Future Child*, 27(1), 49–72. doi:10.1353/foc.2017.0003
- Karim, J. (2011). *Emotional intelligence: A cross-cultural psychometric analysis*. Doktora Tezi, Aix Marseille 3. Erişim adresi: <http://www.theses.fr/2011AIX32028>
- Kohn, C. (2007). Emotional intelligence, personality, emotion regulation, and coping. In S. Jensen, C. Kohn, S. Rilea, R. Hannon ve G. Howells, G. (Eds.), *Emotional intelligence: A literature review*. University of the Pacific Department of Psychology. <https://www.researchgate.net/publication/251614532>.

- Lloyd, J. W. (2012). *The development of a measure of emotional intelligence in preadolescent children*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Swinburne University of Technology.
- Locke, E. A. (2005). Why emotional intelligence is an invalid concept. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 425-431.
- Li, C. (2020). A positive psychology perspective on Chinese EFL students' trait emotional intelligence, foreign language enjoyment and EFL learning achievement. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 41(3), 246 - 263. doi.org/10.1080/01434632.2019.1614187
- Mayer, J. D., Caruso, D. R. ve Salovey, P. (2016). The ability model of emotional intelligence: principles and updates. *Emotion Review*, 8(4), 290-300. doi.org/10.1177/1754073916639667
- Mayer, J. D. ve Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey ve D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3-31). New York, NY. Basic Books.
- Mayer, J. D., Salovey, P. ve Caruso, D. (2000). Models of emotional intelligence. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of intelligence* (pp. 396-420). Cambridge University Press. doi.org/10.1017/CBO9780511807947.019
- Mikolajczak, M. (2009). Going beyond the ability-trait debate: The three-level model of emotional intelligence. *E-Journal of Applied Psychology*, 5(2), 25-31.
- MTD Training. (2010). *Emotional intelligence*. MTD Training & Ventus Publishing Aps
- O'Connor, P. J., Hill, A., Kaya, M. ve Martin, B. (2019). The Measurement of emotional intelligence: A critical review of the literature and recommendations for researchers and practitioners. *Frontiers in Psychology*, 10:1116. doi: 10.3389/fpsyg.2019.01116
- Onyemaechi, U. ve Nkechi, (2020). Emotional intelligence and interpersonal relations in service industries in Nigeria. *International Journal of Postharvest Technology and Innovation*, 7. 279-285
- Özdemir, N. K. ve Bacanlı, F. (2020). Sosyal duygusal öğrenme becerileri ve kariyer gelişimi: öğretmen ve psikolojik danışman rolleri. *Milli Eğitim*, 49(226), 323-344.
- Payne, W. L. (1986). *A study of emotion, developing emotional intelligence: self-integration; relating to fear, pain, and desire*. Dissertation Abstracts International, 47, 203A
- Petrides, K. V. (2011). Ability and trait emotional intelligence. In T. Chamorro-Premuzic, S. von Stumm ve A. Furnham (Eds.), *The Wiley-Blackwell handbook of individual differences* (pp. 656-678). Wiley Blackwell.
- Petrides, K. V. ve Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29, 313-320. doi.org/10.1016/S0191-8869(99)00195-6
- Petrides, K. V. ve Furnham, A. (2003). Trait emotional intelligence: Behavioural vali-

- dation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction. *European Journal of Personality*, 17(1), 39–57. doi.org/10.1002/per.466
- Petrides, K. V. ve Furnham, A. (2006). The role of trait emotional intelligence in a gender- specific model of organizational variables. *Journal of Applied Social Psychology*, 36, 552-569
- Ramirez, T., Brush, K., Raisch, N., Bailey, R. ve Jones, S. M. (2021). Equity in social emotional learning programs: A content analysis of equitable practices in PreK-5 SEL Programs. *Frontiers in Education* 6: 679467.
- Roberts, R. D., MacCann, C., Matthews, G. ve Zeidner, M. (2010). Emotional intelligence: Toward a consensus of models and measures. *Social and Personality Psychology Compass*, 4(10), 821–840. doi.org/10.1111/j.1751-9004.2010.00277.x
- Salovey, P. ve Grewal, D. (2005). The Science of Emotional Intelligence. *Current Directions in Psychological Science*, 14(6), 281–285. doi.org/10.1111/j.0963-7214.2005.00381.x
- Salovey, P. ve Mayer, J. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Bobik, C., Coston, T. D., Greeson, C., Jedlicka, C., Rhodes, E., ve Wendorf, G. (2001). Emotional intelligence and interpersonal relations. *The Journal of Social Psychology*, 141(4), 523–536. doi.org/10.1080/00224540109600569
- Singh, A., Prabhakar, R. ve Kiran, J. S. (2022). Emotional intelligence: A literature review of its concept, models, and measures. *Journal of Positive School Psychology*, 6(10), 2254-2275
- Vanuk, J. R., Alkozei, A., Raikes, A. C., Allen, J. J. B. ve Killgore, W. D. S. (2019). Ability- based emotional intelligence is associated with greater cardiac vagal control and reactivity. *Frontiers in Human Neuroscience*, 13: 181. doi: 10.3389/fnhum.2019.00181
- Weinberger, L. A. (2002). Emotional intelligence: Review & recommendations for human resource development research and theory. Proceedings of the Annual Academy of Human Resource Development Conference, 1006-1013.
- Weisberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E. ve Gullotta, T. P. (Eds.). (2015). Social and emotional learning: Past, present, and future. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg ve T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 3–19). The Guilford Press.
- Zysberg, L. ve Kasler, J. (2017). Learning disabilities and emotional intelligence. *The Journal of Psychology*, 151(5), 464 - 476. doi.org/10.1080/00223980.2017.1314929

Bölüm 4

BİLİMSEL SÜREÇ BECERİLERİNİN KAZANDIRILMASINDA ETKİLEŞİMLİ OKUMA YÖNTEMİNİN KULLANILMASI¹

Cansev OKUTKAN²



¹ Bu çalışma, International Education Congress 2022 (educongress, Antalya) de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Dr. Öğr. Üyesi, Yalova Üniversitesi , Yalova, okutkancansev@gmail.com, orcid:0000-0002-6152-1358

Giriş

İnsan doğuştan birtakım donanımlarla dünyaya gelir. Bu donanımlar insan türünün dünyayı tanımasını ve hayatta kalmasını sağlayacak türdendir. Örneğin bunlardan biri merak ve keşfetme arzudur. Çocuklar küçük yaşlardan itibaren sahip oldukları merak ve keşfetme arzularıyla çevrelerine karşı duyarlı, sorular soran ve bu sorulara aldıkları cevaplar sayesinde dünyayı anlamlandıran canlılar olmuşlardır. Çocuklar sordukları sorular ve sorulara aldıkları yanıtlar sayesinde yaşadıkları dünyayı anlamlandırır; bilişsel, sosyal ve dil gelişimleri açısından gelişirler. Bu gelişimi desteklemek için; küçük yaşlardan itibaren çocukların sorularını yanıtlamak, meraklarını beslemek ve onları bilimle tanıştırmak gereklidir.

Meraklı olmak çocuğun doğasının gereğidir ve bilimsel duyarlılığın gelişmesi için önemli bir temeldir (Akman, Uyanık Balat ve Yıldız, 2014). Bu nedenle erken çocukluk yıllarında çocukların iyi bir eğitim alarak bu merak, keşfetme, soru sorma özelliklerini kullanarak bilimsel düşünme becerilerini geliştirmeleri sağlanmalıdır. Erken çocuklukta kazanılan bilimsel düşünme becerileri, yaşamın ilerleyen yıllarında ileri düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesi açısından temel oluşturur. Bu nedenle erken çocukluk yıllarından başlanarak çocukların düşünme şekilleri, sorgulamaları ve bilgi toplamaları gibi becerilerinin geliştirilmesi sağlanmalıdır (Buldu, 2018). Bu becerilerde bu araştırmada ve ilgili alan yazında bilimsel süreç becerileri olarak ele alınmaktadır.

Erken çocukluk yıllarında çocuklara günlük hayatlarında kullanacakları, hayatın içinde yer alan bilim ve araştırma etkinlikleri yoluyla, bilimsel düşünme alışkanlığı kazandırılması amaçlanmaktadır. Bu sayede çocukların günlük hayatta karar verirken ve karşılaştığı sorunları çözerken bilimsel süreç becerilerini kullanma eğilimi artarak bilim okuryazarı olmaları için gerekli alt yapı oluşturulur (Ayvacı ve Özbek, 2014). Böylece çocuklar erken yaşlardan itibaren bilimsel tutum ve değer geliştirebilmeleri için, sağlam bir temel oluşturabilirler. Erken çocuklukta bilim eğitimi kapsamında; bilimsel içeriğin öğretilmesinden ziyade bilimsel araştırmanın doğasını kavrama ve bilimsel süreç becerilerini çocuklara kazandırma ön plandadır.

Bilim insanlarının araştırma yaparken kullandıkları bilimsel süreç becerilerini, küçük yaşlardan itibaren kullandıkları düşünülmektedir. Erken çocukluk eğitiminde çocuklara kazandırılacak bilimsel süreç becerileri olarak: gözlem, karşılaştırma, sınıflama, kategori oluşturma, ölçme, tahmin etme, verileri toplama, verileri kaydetme, verileri düzenleme, iletişim kurma... olarak yer almaktadır. (Kandır, Yaşar, İnal, Yazıcı, Uyanık ve Yazıcı, 2012; İnan, İnan ve Aydemir, 2014). Bu becerilerin bu araştırmada ele alınacak alt başlıkları ise şunlardır (Alisinanoğlu, Özbey ve Kahveci, 2017; İnan vd., 2014; Efe, Efe & Yücel, 2012; Longfield, 2002;):

- **Gözlem Yapma:** Bu beceri bilimsel düşünme sürecinde en önemli ve temel olan beceridir. Çocuklar dış dünyayı tanımak ve keşfetmek için çevrelerinde olan nesne, olay ya da durumları dikkatle izlerler ve gözlem yaparlar.
- **Tahmin Etme:** Tahmin etme becerisi ile bir olay, konu ya da duruma dair geleceğe yönelik veya olay ya da durumun ne olduğuna dair düşünce yürütürler. Mantıklı ve tutarlı bir tahmin yapabilmek için temel gözlem becerisinin gelişmiş olması gerekmektedir. Tahmin etme orta düzey bilimsel süreç becerisi olarak ele alınmaktadır.
- **Sınıflandırma:** Bilginin organizasyonunu sağlamak için kullanılan temel bilimsel süreç becerilerinden biridir. Bu nedenle nesneler arasındaki ilişkiyi fark etmeyi gerektirir. Ortak bir veya birden fazla özelliğe nesne ya da düşünceleri grup ya da kategorilerine ayırma, düzenleme, sınıflama gibi becerileri kapsar.
- **Ölçme ve Hesaplama:** Ölçüm araçları kullanarak olay ya da objelerin, hacim, ses, sıcaklık, kütle/ağırlık, uzunluk gibi boyutlarının ve özelliklerinin belirlenmesidir. Yalnızca standart değil standart olmayan ölçümler yapmayı da içermektedir. Duruma göre hesaplama ile beraber kullanılabilir.
- **Karşılaştırma:** Benzerlik ve farklılıkları tespit etme. Kıyaslama olarak da düşünülebilir. Nesne ve olayların benzerliklerini ve farklılıklarını ortaya koymak için kullanılan bir süreçtir. Sınıflamadan farkı benzerlik olmaksızın karşılaştırma yapılabilmesidir.
- **İletişim Kurma:** Bilinmeyen bir olgunun tanımlanmasına yardımcı olan bir süreçtir. Resim, yazı ya da konuşma yeteneklerini kullanarak olay, durum ya da nesneleri tanımlamayı içermektedir. Ulaşılan sonuçları başkalarına iletmek için ya da konuya ilişkin genelleme yapmak için kullanılır. Bu sayede gelecekte yapılacak çalışmalara öncü olunması sağlanır.
- **Veri toplama ve kaydetme:** Yapılandırılan bilgileri ve verileri grafik, kayıt cihazı gibi araçlarla kalıcı hale getirilmesidir. Veri kaydetmeyi resim, kelime ve sayıları kullanarak, nesne ve olayların gözlem sonuçlarının yazılması şeklinde yapmak mümkündür.

Bilimsel süreç becerileri ile ilgili alan yazındaki farklı sınıflamalardan biri, bu becerilerin temel, orta ve ileri düzey olmak üzere sınıflandırılmasıdır (Kandır vd., 2012). Erken yaşlarda temel ve orta düzey beceriler çocuklara kazandırılırsa, ilerleyen dönemde ileri düzey bilimsel süreç becerilerini çocuklar kolay kazanırlar. Çocuklara okul öncesi dönemde kazandırılması bakımından temel bilimsel süreç becerileri olarak “gözlem, karşılaştırma, sınıflama, ölçme ve iletişim kurma” ele alınır. Temel bilimsel süreç becerileri ilk olarak kazanılması

gerekenlerdir. Orta düzey süreç becerileri “*çıkarımda bulunma*” ve “*tahmin etme*” becerileri bulunur. Bu becerileri de neden-sonuç ilişkisi kurma ve tahmin yürütme olarak düşünme gerektiren beceriler olarak tanımlanabilir. İleri düzey süreç becerileri olarak da “*hipotez oluşturma*” ile “*değişkenleri tanımlama ve kontrol etme*” olarak yer alır (Charlesworth & Lind, 2013). İleri düzey bilimsel süreç becerileri diğer becerilere göre üst düzey düşünme becerileri gerektirir; bu becerileri çocuklar bilişsel ve sosyal olarak geliştikçe kazanabilirler.

Bilimsel süreç becerileri yaşamın her alanında kullanılabilecek beceriler olup, çocukların küçük yaşlardan itibaren kazanmaları gereken elzem becerilerdendir. Bilimsel süreç becerilerini kazandırma denilince akla bilimsel yöntem, bilimsel düşünme ve analitik düşünme gibi kavramlar gelmektedir (Wright, 1981, akt. Buldu, 2018). Bilimsel süreç becerilerinin matematik ve fen gibi alanlarda kullanılacağı düşünülse de aslında günlük yaşamı sürdürmek için kullanılan düşünme becerilerini içermektedir (Aktaş Arnas, Aslan ve Günay Bilaloğlu, 2014). Dilekli (2019) tarafından düşünme becerileri kapsamında analitik düşünme, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, karar verme ve problem çözme becerilerinin kazanılmasının önemi vurgulanmaktadır. Bilimsel süreç becerileri ile düşünme becerileri birbirlerini destekleyen becerilerdir.

Çocuklara bilimsel düşünme becerilerini kazandırmada, okul öncesi eğitim programlarında Fen ve Matematik gibi etkinlikler akla gelmektedir. İlkokulun ilk yıllarında Fen Bilimleri dersi olmadığından Hayat Bilgisi dersi bu açıdan daha işlevseldir. Ancak bilimsel süreç becerilerini kullanmak bir ders ya da disiplinle ilişkilendirmekten ziyade bir düşünme biçimi olup tüm disiplinlerde işe koşulmalıdır. Bilimsel süreç becerilerini kullanan birey, eleştirel düşünme becerilerine de sahiptir (İnan vd., 2014). Bilimsel süreç becerilerini kazandırmada farklı yöntem ve teknikler işe koşulmaktadır. Deney, soru-cevap, beyin fırtınası, alan gezisi, gözlem, drama, scamper, problem çözme vb. çocukları aktif kılacak çeşitli yöntemleri kullanmak mümkündür. Bilimsel süreç becerilerini kazanmayı ve kullanmayı yaşam biçimi haline getirmek için farklı disiplinlerle ve yöntemlerle bu becerilerin kazandırılması sağlanmalıdır.

Bilimsel süreç becerilerinin çocuklara kazandırılmasının önemi ve farklı yöntem ve disiplinlerin işe koşulması gerekliliğinden yola çıkılarak; ilgili alan yazın incelendiğinde ulaşıldığı kadarıyla bilimsel süreç becerileri ile resimli hikaye kitapları arasındaki ilişkiyi ortaya koyan pek çalışmaya rastlanmamıştır. Okul öncesi dönemde bilimsel süreç becerileri ile ilgili araştırmalarda; okul öncesi programında ve fen etkinliklerinde bilimsel süreç becerilerine yer verilmesi durumları, farklı öğrenme yaklaşımlarının bilimsel süreç becerilerinin gelişimine katkıları, öğretmenlerin bu becerilere ilişkin görüşleri, çocukların bilimsel süreç becerilerine ilişkin yeterlilikleri ve bu becerileri ölçmeye yönelik ölçek geliştirme çalışmaları yapılması gibi araştırmalar yer almaktadır (Ayvaci, 2010; Bingöl ve Ünal, 2019; Büyüктаşkapu, Çeliköz & Akman, 2012; Kefi &

Uslu, 2015; Kuru & Akman, 2017; Nuhoğlu & Ceylan, 2012; Ünal & Aral, 2014; Ünal & Sağlam, 2018; Ting & Siew, 2014; Yıldız Feyzioğlu & Tatar, 2012).

Resimli çocuk kitapları ile bilimsel süreç becerileri arasında bağlantı kurulan az sayıda araştırmadan biri Biçer, Baçar ve Güngör ve Aytar tarafından 2021 yılında yapılmıştır. Araştırmada resimli çocuk kitaplarının hangi bilimsel süreç becerilerine ne sıklıkta yer verildiğinin bilinmesi adına 130 adet çocuk kitabı incelenmiştir. Sonuç olarak kitaplarda farklı bilimsel süreç becerilerine vurgu yapıldığı görülmüştür. İnceleme sonucunda resimli çocuk kitaplarında bilimsel süreç becerilerini kapsayan 2924 kavram ve ifadenin olduğu tespit edilmiştir. Bu ifadelerin kitaplarda yer alma sıklıklarının sırasıyla ölçme, sayma, uzaysal ilişkiler, karşılaştırma, gözlem yapma, tahmin etme, karar verme, sınıflandırma, sonuç çıkarma ve kaydetme olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Biçer vd., 2021). Biçer ve diğerleri (2021)'nin araştırması kitap seçimi ve kitaplarda yer alan kavram ve beceri kazanımları incelenmişken, bu araştırmada kitapların bu süreçte nasıl kullanılabilecekleri konusuna odaklanması ile farklılaşmaktadır.

Bilimsel süreç becerilerini kazandırma açısından uygun kitapların seçiminden sonra bu becerileri kazandırma konusunda hikaye etkinliklerinin iyi planlanması, beceri kazanımını kolaylaştıracaktır. Buradan hareketle bu çalışmada etkileşimli okuma yöntemi ile bilimsel süreç becerileri arasında bir ilişki kurularak uygulama sırasında yapılabileceklerle ilişkin öneriler geliştirilmiştir. Erken çocuklukta çocukları aktif kılan bir okuma yöntemi olan etkileşimli okumanın (diyaloga dayalı okuma) kullanılmasının bilimsel süreç becerilerinin gelişimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Etkileşimli okuma öğretmen (yetişkin) ile çocuk arasında karşılıklı diyaloglara dayalı bir hikaye okuma yöntem olup, çocuğu aktif kılar. Yöntemde aynı kitabın çocuklarla beraber birden fazla kez okunarak, karşılıklı iletişime, sorulara, cevaplara ve diyaloglara dayanması söz konusudur. Hikâyede geçen kelimeler ve kavramlar, kahramanlar, tema ve kurgu, ilgili çocuklarla konuşma fırsatı sunar. Öğretmen ise okuma sırasında çocuğa sorular sorarak konuşmaları için fırsat yaratır (Karakuş, 2021, Adak Özdemir, 2015; WWCIR, 2006). Öğretmenin görevi çocuğa sorular sorarak kitap hakkında konuşmaya teşvik etmektir (Justice ve Pullen, 2003). Etkileşimli okuma sırasında kullanılan soru sorma tekniklerinden CROWD tekniği ile beş farklı tipte sorular sorulur. Aşağıdaki soru tiplerini içerir (Zevenbergen ve Whitehurst, 2008):

- **Boşluk doldurma (completion) soruları:** Boşluk doldurma ve boş olan yerleri tamamlama sorularıdır. Cümlelerin sonunu devamının getirilmesi söz konusudur. Cümlelerin sonunun tamamlanabilmesi için kolay tahmin edilebilir olması önemlidir.
- **Hatırlama (recall) soruları:** Dikkat ve hatırlamaya yönelik sorulardır. Kitap okuma sırasında ya da okuma sonrasında bu tür sorular

sorulabilir. Dikkat, hatırlama ve hikayeyi anlamayı gerektiren tipte sorular olup, kapalı uçlu sorulardır.

- **Açık uçlu (open-ended) sorular:** Açık uçlu sorulardır. Öğretmenin çocukları kitaptaki resimlerle ilgili sorular sorduğu ve resimde olanlar hakkında konuşmaya teşvik ettiği soru tipidir. Okuma öncesi, okuma sırası ve sonrasında sorulabilir.
- **5N1K (wh-questions) soruları:** Ne zaman, neden, niçin, nasıl, niye ve kim sorularını içerir. Kitabın resimleri ya da kitap hakkında ne, nerede, ne zaman... gibi sorular sorulmasını kapsar. Bu soru tipi okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında kullanılabilir. Kitapta geçen anahtar kelimelerle ilgili olarak bu tip sorular kullanılır.
- **Günlük hayatla ilişkilendirmeye dayalı (distancing) sorular:** Çocuğun okunan kitapla kendi günlük yaşantısını ilişkilendirmesini sağlayacak türden sorulardır. Kitapla ilgili tüm konuşulanları ve resimleri içerebilir. Yaratıcılık ve düşünme becerilerini geliştirmeye yöneliktir (Zevenbergen ve Whitehurst, 2008; Arnold vd., 1994; WWCIR, 2006).

Hikâye okuma sırasında çocuklara yeni okunan hikâye ile önce okunmuş bir hikâye arasında bağlantı kurmalarını sağlayacak sorular sorulması, yeni öğrenmelerin pekiştirilmesini sağlarken, var olan bilgilerin de etkin hâle gelmesini sağlar (Ergül, Sarıca ve Akoğlu, 2016). Etkileşimli okumadaki günlük yaşamla ilişkilendirici sorular ve açık uçlu sorular bu amaca hizmet eder. Etkileşimli okumada aynı kitap birden fazla sayıda okunduğu için çocukların kavramları anlamlandırmasını kolaylaştırır. Okunan bir hikayenin ardından, hikayedeki yeni sözcükleri vurgulama, sözcüklerle cümle kurma, hikayenin görsellerindeki olayları sözel olarak anlatma, canlandırma, çocukların yeni kelime ve kavramları anlamalarını ve öğrenmelerini sağlar (Wasik& Hindman, 2011). Kitabın konusunun bilimsel temalı olması, kelimelerin bilimsel dili içermesi, kitabın bilimsel süreç becerilerini destekleyiciliğini artırır. Etkileşimli okuma sırasında kitap içinde belirlenen anahtar kelimeler sayesinde bilimsel konu ve kavramlara dikkat çekilerek bilimsel düşünme desteklenebilir. Etkileşimli okuma çalışmaları, bilimsel temalı kitaplarla yapıldığında kitapta yer alan bilimsel kavramlara, bilimsel tutum ve değerlere ilişkin çocuğun bakış açısını geliştirir. Bu nedenle bu çalışmada resimli bir hikaye kitabın etkileşimli okuma kullanılarak hangi bilimsel süreç becerilerinin kazandırılabileceğine dair öneriler geliştirilmiştir. Etkileşimli okumada kullanılan soruları içeren “Crowd soruları” kullanılarak bilimsel süreç becerilerine nasıl katkı sağlanabileceği ortaya konmuştur.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde gerçekleştirilen bu çalışmada doküman incelemesi ile veriler toplanmıştır. Etkileşimli okuma ve erken çocuklukta bilimsel süreç becerileri ile ilgili alan yazındaki dokümanlar incelenmiştir.

Araştırmada bilimsel süreç becerilerini kazandırmada etkileşimli okuma uygulamaları ilişkilendirilerek ilgili alan yazınla desteklenmiştir. Uygulamalar için öneriler geliştirilerek kurulan ilişki somutlaştırılmıştır. Bilimsel süreç becerileri olarak ilgili; alan yazından hareketle *gözlem, tahmin etme, sınıflandırma, karşılaştırma, ölçme, veri toplama ve kaydetme, iletişim kurma* becerileri belirlenmiştir. (İnan vd., 2014; Efe, Efe ve Yücel, 2012; Longfield, 2002; Kandır vd., 2012). Çalışmada resimli hikaye kitaplarının alternatif bir hikaye okuma yöntemi olan etkileşimli okuma ile okunmasının; bilimsel süreç becerilerini kazandırmada etkili olacağı varsayımından yola çıkılmış ve örnek bir hikaye okuma uygulaması ortaya konulmuştur. Tübitak yayınlarının bilimsel temalı resimli çocuk kitaplarının içinden seçilen “Çiftlikte” kitabı araştırmada kullanılmıştır. Çiftlikte isimli resimli hikaye kitabının etkileşimli okuma yöntemi ile okunması sırasında bilimsel süreç becerileri ile ilişkisi kurularak, 4-6 yaş çocuklar için örnek bir okuma planı sunulmuştur.

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırma yöntemlerinde güvenilirliği sağlamak adına süreçte yer verilen aşamalar ve izlenen stratejiler açık bir şekilde belirtilmeli, veri toplama ve analiz gibi aşamaları açıkça vurgulanmalıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Yapılan bu araştırmada verilerin toplanması ve analizi süreci detaylı bir şekilde sunulmuştur. Araştırmanın geçerliğinin sağlanması amacıyla belirlenen hikâye kitabı ve okuma planı bir erken çocukluk eğitimi alan uzmanı, bir program geliştirme alan uzmanından görüş alınarak kontrol edilmiştir. Görüşler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Bu yolla, bulguların araştırmacının öznelliğinden etkilenmesinin önüne geçilmesi amaçlanmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada “Çiftlikte” isimli resimli çocuk kitabı kullanılmıştır. Bu kitabı etkileşimli okuma yöntemi ile okuyarak hangi bilimsel süreç becerilerini, nasıl kazandırabiliriz sorusuna yanıt aranmıştır. Bu kitap seçilirken kolay ulaşılabilir ve amaçlı örnekleme yöntemi ile kullanılmıştır. Tübitak yayınlarının kolay ulaşılabilir ve konusu “Tübitak yayınlarının bilimsel temalı resimli 16 adet çocuk kitabına” ulaşılmıştır. Çiftlikte isimli kitap; 3 yaş üstüne uygun olan bu kitaplar arasından rastgele seçilmiştir. Diğer kitaplarda bilimsel süreç becerileri kazandırmaya uygun olduğundan rastgele bir seçim yapılmıştır.

Çalışmada bilimsel süreç becerileri ile etkileşimli okuma arasında ilişki kurulurken bazı ilgili alan yazın bilgisine dayanan değerlendirme kriterlerinden faydalanılmıştır. Tablo 1 de yer alan bilimsel süreç becerileri değerlendirme kriterleri ile Tablo 2 de yer alan etkileşimli okuma soru tipleri dikkate alınarak bir kavramsal bir çerçeve belirlenmiştir. Bilimsel süreç becerilerini değerlendirmek için bilimsel süreç becerileri ile ilişkili oldukları kazanımların yer aldığı değerlendirme kriterlerinden yararlanılmıştır ve Tablo 1 de verilmiştir. Fen eğitiminde bilimsel çalışmaları değerlendirme kriterleri Sherman ve Sherman (2001)'dan uyarlanarak derlenmiştir (akt. Alisinanoğlu vd., 2012: 54,55):

Tablo 1.

Bilimsel süreç becerileri değerlendirme kriterleri tablosu

Bilimsel Süreç Becerileri	Kazanımlar
Gözlem	Objeleri belirler. Birden fazla duyusunu kullanır. Uygun olan tüm duyularını kullanır. Özellikleri doğru şekilde tarif eder. Nitel gözlemler yapar. Nicel gözlemler yapar. Objelerdeki değişimi gözlemleyerek tarif eder. Benzer objelerdeki farklılıkları tarif eder.
Sınıflama	Objeleri sınıflamak için temel farklı özelliğini bulur. Bir grup içinde yer alan tüm objelerin ortak özelliğini bulur. Objeleri net olarak iki gruba ayırır. Objeleri çoklu gruplara ayırır. Alt gruplar oluşturur. Ayırmak için kendi gruplarını oluşturur.
Ölçme	Doğru tür ölçümlemeyi seçer (uzunluk, ağırlık, zaman) Uygun ölçü birimini seçer. Ölçü aletlerini uygun şekilde kullanır. Ölçüm tekniklerini uygun şekilde kullanır. Ölçüm tekniklerini uygun şekilde kullanır. Uygun ölçümlerle objeler arasındaki nicel farklılıkları belirler.
İletişim	Objeleri açık bir şekilde tarif eder. Özgün tarifler sunarak diğer bireylerin bilinmeyen objeyi belirlemesini sağlar. Diğer bireylere bilgi aktarır. Düşünceleri sözcüklerle somutlaştırır. Olayları açık ve tam olarak tarif eder.
Sonuç çıkarma	Tüm bilgilerden yararlanarak sonuç çıkarır. Sonuçları desteklemek için eldeki verileri uygun şekilde kullanır gözlemlediği obje ve olaylar arasındaki ilişkileri tarif eder. Grafik ve çizelgeleri doğru şekilde yorumlar.
Tahmin etme	Benzer olaylar arasında ortak formlar bulur. Benzer olaylar arasındaki genişletir. Araştırma yapmadan önce tahminlerde bulunur. Uygun durumlar için tahmin sürecini uygular. Tahminler için rasyonel nedenler ortaya koyar. Tahminlerin doğruluğunu test etmek için testler önerir.
Deney yapma	Deney yapmak için yönergeleri izler. Soruyu araştırmak için alternatif yollar geliştirir. Fen materyallerini uygun şekilde kullanır. Deneme-yanılma sürecini gerçekleştirir. Kendi deneysel sürecini gerçekleştirir. Geçerli sonuçları formüle eder.
Model oluşturma	Modelle gerçeği ayırır. Model için uygun gereksinimleri belirler. Uygun modeller oluşturur.

Etkileşimli okuma ile ilgili CROWD soruları temel alınmıştır. Etkileşimli okuma aynı kitap birden fazla kere okunduğu için 1. okuma, 2. okuma ve 3. okuma ifadeleri kullanılmıştır. Birinci okumada daha çok tahmin ve görsel okuma soruları, ikinci okumada anahtar kelime ve kavramlar, üçüncü okumada açık uçlu ve günlük hayatla ilişkilendirici soru tipleri kullanılması kararlaştırılmıştır (Karakuş, 2020). Crowd tekniği sorularına ilişkin örnek sorular tablo 2 de sunulmuştur.

Tablo 2.
Etkileşimli okuma crowd tekniğinde kullanılabilecek sorular

Soru Tipleri	Örnek Sorular	Okunma Sırası
Boşluk doldurma	Kitabın kapağındaki penguenin elinde.....var.	1.okuma
5N1K soruları (Görsel okuma ve tahmin soruları sorulabilir)	Penguenin annesi ona ne öğüt vermiştir?	2.okuma-1.okuma
Anahtar kelimelerle ilgili sorular (her tip soru sorulabilir)	“İglo” nedir?	2.okuma
Dikkat ve hatırlamaya yönelik sorular	Penguen kitapta kimlerle arkadaşlık etmişti?	1.okuma-2.okuma
Açık uçlu sorular (her okuma sırasında sorulabilir)	Sence bu kitap ne anlatıyor olabilir?	1.Okuma 2. okuma 3. okuma
Günlük hayatla ilişkilendirmeye dayalı sorular (yaratıcı sorular-scamper soruları)	Sen penguenin yerinde olsaydın ne yapardın?	2. okuma- 3. okuma

Bulgular

1. Temel Bilimsel Süreç Becerilerinin Kazandırılmasına İlişkin Bulgular

Kitapta kazandırılacak temel bilimsel süreçler olarak; gözlem, karşılaştırma, sınıflandırma, ölçme ve kaydetme ile iletişim becerilerinin nasıl kazandırılacağına dair soru tipleri ve etkinlik önerileri sunulmuştur.

Tablo 3.
Çiftlikte isimli kitaba ilişkin bulgular-temel beceriler

Bilimsel Süreç Becerileri	Kitapta Yer Alma Durumları	Crowd Soruları	Etkileşimli Okuma Uygulamaları
Gözlem	*Çiftlik Hayal Etme *Kitaptaki Görseller	*Çiftlikte Neler Görüyorsunuz? (S.1-2) *Kuzular Ne Yapıyor? (S.11-12-13) *Sabahları Çiftlikte Neler Oluyor? (S.3-4) *Çiftçi Tarladaki Tohumları Korumak İçin Ne Yapıyor?(S.15-16)	*Resim Çizme Çalışmaları *5N1K Soruları, *Görsel Okuma Soruları

Karşılaş- tırma	*Çiftlikte Tarlada Yetişen Bitkiler İle İlgili Görseller -Açıklamalar *Çiftlikte Yaşayan Hayvanlarla İlgili Görseller -Açıklamalar	*Resimdeki (s. 3-4) hangi hayvanlar birbirine benzer? *Resimdeki (s.17-18) domates bitkisi ile bezelye bitkisini karşılaştıralım. (benzer ve farklı yönleri nelerdir?)	*Yapboz yapma *Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışma Sayfaları (Eşleştirme, Kes Yapıştır, Boyama Vb.) *Hayvanların Seslerini Taklit etme *Çiftlikteki Hayvanları Karşılaştırma
Sınıflama	*Çiftlikte Yaşayan Hayvanlarla İlgili Görseller ve Açıklamalar	*Hayvanların İnsanlara Faydaları Nelerdir? (S. 6-11-12) *Tavuklar Nerede Yaşar? (S.10-11) *Kuzular Nerede Yaşar? (S.10-11) *İnekler Nerede Yaşar? (S. 5-6) *Kümeşte tavuktan başka başka hangi hayvanlar yaşar? (diğer yaşam alanları içinde sorulabilir) *Anahtar Kelimelerle (Kümes, Ağıl ve Ahır) İlgili Sorular	*Yapboz *Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışma Sayfaları *Hayvanların Yaşadıkları Yerleri Sınıflandıran Kavram Haritası Hazırlama (Kümes, Ahır, Ağıl: Anahtar Kelimeler) *Kelime ve Kavram Kartları *Anahtar Kelimelerle İlgili Bilmece Kartları *Hayvanları Sınıflandırma (Yaşadıkları Yerlere Göre Sınıflandırılmalı)
Ölçme ve Kaydet-me (Sayı ve Uzay İlişkileri Kurma)	Kitabın Resimleri	*Resimde Kaç Tane İnek Görüyorsunuz? *Görselde Kaç Tane Cıvıv Yer Alıyor? *Çiftlikteki Hayvanların Sayılarına Göre Sınıflandırılmalı.	*Çiftlikte Yaşayan Kitabın Görsellerinde Görülen Hayvanları (Cıvıv, İnek, Kuzu, Tavuk, Horoz) Sayılarına Göre Grafik Hazırlama
İletişim		*Hayalindeki Çiftlik Nasıl Bir Yer? *Korkuluk Sence Ne İşe Yarar? *Sen Bir Korkuluk Tasarlasan Nasıl Olurdu? *Bir Çiftlikte Yaşamak İster Miydin? Neden? *Bu Kitaptan Hangi Yeni Kelimeleri Öğrendik? Anahtar Kelimeler: Ahır, Ağıl, Kümes, Tohum, Traktör, Tarla, Sera, Korkuluk...)	*Kendini İfade Edecek Resim Çizme Çalışmaları *Kitapta Geçen Hayvanları Sınıflandırarak Kavram Haritası Hazırlama *Kitapta Geçen Bitkileri Sınıflandırarak Grafik Hazırlama *Çiftlikte Olanlarla İlgili Aklında Kalanları Resmetme ve Anlatma *Anahtar Kelimelerden Albüm Hazırlama *Kelime Kartları Hazırlama *Anahtar Kelimelerle İlgili Bilmece Kartları Hazırlama

Gözlem yapma becerisi, nesne ve olayları tanımayı benzerlik ve farklılıkları belirlemeyi, gözlem sonuçlarını uygun çıkarımlarda bulunmayı kapsayan kazanımları içermektedir (Tan ve Temiz, 2003). MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı kazanımlarında yer alan bilişsel gelişim alanına yönelik üç kazanım gözlem becerisini kazandırmaya yönelik kazanımlar olarak örnek verilebilirler (MEB, 2013; Çavuş Güngören, 2019). (*Kazanım 2.Nesne ya da olaya dikkatini verir. Kazanım 3.Algıladıklarını hatırlar. Kazanım 5. Nesne ya da varlıkları gözlemler.*) Aynı kazanımları etkileşimli okuma yolu ile de çocuklara kazandırmak mümkündür. Bilişsel gelişim ile dil gelişimi birbirini destekleyici gelişim alanlarıdır ve beraber gelişirler (Şahin, 2021; Turan ve Topçu, 2021). Bu örnek

için görsel okuma soruları, 5N1K soruları, günlük yaşamla ilişkilendirme soruları (siz çevrenizde kümeste yaşayan hangi hayvanları gözlemlediniz? gibi) ve hikaye ile ilgili resim çizme çalışmaları gözlem becerisini kazandırmada etkili olacaktır.

Karşılaştırma becerisi sınıflamanın temelidir. Karşılaştırma benzerlik ve farklılıkları tespit etmeyi içerir, sınıflama ise bir sonraki aşamaya geçerir. Sınıflama beceri ile ilgili kazanımlar bilişsel gelişim alanına ilişkin dört farklı kazanımla ilişkilendirilebilir: “K6. Nesne ya da varlıkları özelliklerine göre eşleştirir. K7.Nesne ya da varlıkları özelliklerine göre gruplar. K8.Nesne ya da varlıkları özelliklerine göre karşılaştırır. K9.Nesne ya da varlıkları özelliklerine göre sıralar.”. Çocuklar bu örnekte yer alan “Çiftlikte” kitabında yer alan bitkileri, hayvanları ve hayvanların yaşam alanlarını önce karşılaştırıp sonra sınıflandırma yapabilirler.

Sınıflandırma becerisine yönelik olarak nesnelerin genel özelliklerini tanıma ve bu özelliklerin benzer ve farklılıklarını fark etme, gruplara ayırma, sınıflandırmaları için mantıksal açıklamalar yapma gibi göstergeler örnek olabilir (Çavuş Güngören, 2019). Etkileşimli okuma sırasında görsellerdeki nesnelere dikkat etme ve onlar hakkında sohbet etme; okuma sonrası kitabın konusuna dair destekleyici etkinliklerle sınıflama becerisi geliştirilebilir. “Çiftlikte” kitabı için hayvanların farklı yaşam alanları olduğu, kümeste tavuklar, ağılda koyunlar, ahırda inekler vb. olduğu ile ilgili kitap sayfaları yer almaktaydı. Buradan hareketle hayvanların yaşam alanlarına göre sınıflandırılması sağlanabilir.

İletişim becerisi; verileri kaydetme ve iletişim olarak da alan yazında yer almaktadır. Bu beceri, nesneleri ve olayları doğru tanımlayarak, düşüncelerini de doğru biçimde yansıtmayı ve ifade etmesini içerir. Açıklamaları ve sonuçları makul gerekçelerle anlatmak ve başkalarına aktarmak önemlidir. Bu beceri alanına yönelik çizim yöntemi kullanılarak kitaptaki ifade edilecek kısımlar sunulabilir. “Çiftlikte” kitabı için tarlada büyüyen bitkilerin özellikleri farklıydı, bu özellikleri ifade eden bir resim çizelim. (Bezelye, domates, marul bitkilerinin farklılıklarına vurgu yapılarak hem sınıflama, hem verileri kaydetme ve ifade etme becerisi bir arada geliştirilebilir) gibi... Grafikte ifade etme de bu beceri alanına yönelik bir başka örnektir. Bu beceri alanına yönelik MEB Okul öncesi eğitim programında bilişsel gelişim alan: “Kazanım 20. Nesne-sembollerle grafik hazırlar.” yer almaktadır.

Ölçme ve kaydetme becerisi bazen ayrı “Ölçme” becerisi olarak da ele alınabilir. Bu beceri karşılaştırma ve sınıflama becerisinden sonra gelişen bir beceridir. Bu çalışmadaki örnekten yola çıkılacak olursa çiftlikte yaşayan hayvanlar, bitkiler vb. önce karşılaştırıldı ve sonra sınıflandırıldı. Ölçme ve kaydetme becerisi ile ilişkili kazanımlar: “Kazanım 11. Nesneleri ölçer.” Kazanım 20. Nesne-sembollerle grafik hazırlar. Kazanım 9. Nesne ya da varlıkları özelliklerine göre sıralar.

2. Orta Düzey bilimsel Süreç Becerilerinin Kazandırılmasına İlişkin Bulgular

Orta düzey bilimsel beceriler; değişkenleri belirleme, verileri yorumlama, sonuç çıkarma ve tahmin etme becerilerini içermektedir ve alan yazında nedensel süreç becerileri olarak da yer almaktadır (Çavuş Güngören, 2019). Ancak bu çalışmada erken çocukluk yılları temele alındığı için iki beceri alanı (tahmin etme ve sonuç çıkarma) ele alınmıştır. Ele alınan beceri alanlarının nasıl kazandırılacağına dair soru tipleri ve etkinlik önerileri sunulmuştur:

Tablo 4.
Çiftlikte isimli kitaba ilişkin bulgular-orta düzey beceriler

Bilimsel Süreç Becerileri	Kitapta Yer Alma Durumları	Crowd SORULARI	Etkileşimli Okuma Uygulamaları
Tahmin etme	*Kitabın kapak resminden içeriği tahmin etme *Kitaptaki görsellerden hikayenin sonraki sayfasını devamını tahmin etme	*Sence resimdeki tanker sütü nereye götürüyor olabilir? *Bu kitap sence ne anlatıyor? *Resimdeki korkuluk sence niçin orada duruyor?	*Okuma öncesi kitabın kapağını gören çocuklardan kitabın içeriği ve kitabın adı hakkında tahminlerde bulunmasının isteme
Sonuç Çıkarma		*Sen daha önce bir çiftlik gördün mü? Kitaptaki çiftlikle senin gördüğün çiftlik benziyor mu? (görmediyse hayal ettiği ya da televizyonda gördüğü çiftlikte olabilir) *Çiftlikte nasıl bir hayat var? *İnekler olmasaydı sence ne olurdu?	*Çiftlikte horozlar bir sabah uyanıyorlar ve canları ötmek istemiyor. Ötüp kimseyi uyandırmıyorlar. Çiftçide uyanamıyor. Sence sonra neler olur? *Sen bu kitabın yazarı olsan adını ne koyardın?

Tahmin etme becerisi ile ilgili MEB Okul Öncesi Eğitim Programında bilişsel gelişim alanı “K2. Nesne ve olaylarla ilgili tahminde bulunur.” yer almaktadır. Etkileşimli okuma çalışmalarında, tahmin etme becerisine yönelik çalışmalar sıklıkla gerçekleştirilir. Hikayenin kapağına bakarak konusunu tahmin etme, hikayeyi okurken devamında ne olacağını tahmin etme, hikaye bittikten sonra sence devamında ne olmuştur? diye sorarak devamını tamamlatma gibi çalışmalar tahmin etme becerisini geliştirici aktivitelerdendir.

Bilişsel gelişim alanı “K17. Neden sonuç ilişkisi kurar.” “K19. Problem durumlarına çözüm üretir”. “K15. Parça bütün ilişkisini kavrar.” “K14. Nesnelerle örüntü oluşturur.” kazanımları sonuç çıkarma becerisi ilişkili gözükmemektedir. Buradan hareketle çocuklara etkileşimli okuma çalışmalarında bu kazanımları kazandırmak mümkündür (Karakuş, 2021). Bir öykünün sonuna bakıp başında ne olduğunu söylemek çocuğun neden-sonuç ilişkisi kurabildiğini gösterir.

Neden sonuç ilişkisi kurmada öyküler önemlidir. Öyküdeki olaylar ve karakterler hakkında neyin neden olduğunu kavramak çocuk için önemli bir beceridir. *Öyle olmasaydı ne olurdu? Hikayede.....olsaydı sence sonu nasıl biterdi? Sen olsan neyi değiştirirdin?* gibi açık uçlu sorular da bu becerilerin gelişmesi için önerilen sorulardır.

3. İleri Düzey Bilimsel Süreç Becerilerinin Kazandırılmasına İlişkin Bulgular

İleri düzey beceriler deneysel beceriler olup daha karmaşık ve çok yönlü becerilerdir. *Verileri kullanma ve model oluşturma, hipotez kurma ve sınama, deney yapma, değişkenleri değiştirme ve kontrol etme* ile *model oluşturma* ileri düzey becerilerdir. Bu beceriler kullanılırken iki ya da daha fazla beceri bir arada kullanılır (Bartan, 2018). Çalışmadaki “Çiftlikte” isimli kitapla ilgili bu becerileri kazandırabilecek örnek problem durumları verilmiştir.

Örnek durumlar:

1. *Bir gün tarladaki domateslerin hepsinin kuşlar tarafından yendiğini farkettin. Tarlada korkuluk var ancak işe yaramıyor. Neden olabilir? Sen çiftçi olsan bu durumda ne yapardın?*

2. *Kendine ait bir çiftliğin olsaydı oradan daha fazla ürün yetiştirmek için ne gibi önlemler alırdın? Daha iyi ve verimli bir çiftliğin olması için ne gibi yenilikler yapardın?*

Çocuklar, ileri düzey becerileri kullanmak için öğretmenlerin yönlendirmelerine ve yardımlarına daha fazla ihtiyaç duyabilirler. Burada bireysel gelişim farklılıkları devreye girecektir. Bireysel farklılıklar olabilir ancak genel olarak bu yaş grubu çocuklar için bu becerilerin tamamını kazanmalarını beklemek doğru değildir. Zamanla deneyimlerle gelişecektir. Becerileri kazandırırken onların yaş ve gelişim özelliklerine incek şekilde düzenlemek önemlidir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bilimsel süreç becerilerinin erken çocukluk yıllarında çocuklara kazandırılması önemlidir. Bu nedenle eğitim programlarında sıklıkla vurgulanmaktadır. Okul öncesi eğitim programı kazanımlarının da özellikle temel bilimsel süreç becerilerini kazandıracak pek çok kazanım yer almaktadır (Meb, 2013). Buradan hareketle bu becerilerin kazandırılmasında eğitim programlarına, programları ve programların uygulayıcısı öğretmenlere (ve öğretmenlerin kullandıkları yöntem ve tekniklere) önemli görevler düşmektedir.

Çocuklarda bilime karşı olumlu tutum geliştirmede ve sağlam bilimsel temeller oluşturmada öğretmenlerin bilimsel tutumları ve bunları aktarırken planladıkları etkinlikler ve çocuklarla olan etkileşim ve iletişimlerinin önemli olduğunu araştırmalar göstermektedir (Ünal ve Akman, 2006; Kılıç, 2010). Bu amaçla öğret-

menlerin yapacakları çalışmalar çocukların sorgulama, gözlem yapma, veri toplama, deneme ve yanılma, yorumlama becerilerini geliştirmelidir (Aktaş-Arnas, 2002). Etkileşimli okumanın da sorgulama, yorumlama, anahtar kavramlar-kelimelerle çalışma, tahmin etme ve sonuç çıkarma gibi becerileri geliştirdiğine dair çalışmalar mevcuttur (Arnold, vd., 1994; Ergül vd., 2016; Karakuş, 2020; Wasik ve Hidman, 2011; Zevenbergen ve Whitehurst, 2008). Bunun için; bilimsel süreç becerileri kazandırma bakımından da etkili olabileceği düşünülmektedir. Resimli çocuk kitapları; kavram geliştirme-anlamlandırma sürecinde çocuklara zengin bir ortam sunmaktadır. Özellikle kavram geliştirme süreci açısından çocukların durumu sıklıkla bilim insanının araştırma sürecine benzetilmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerle etkileşimli okunan resimli çocuk kitapları sayesinde (kitaplarda yer alan bilimsel kavramlar çerçevesinde) çocukların bilimsel kavramlara dair anlam geliştirmelerine de olumlu katkı sağlanabilir.

Alan yazında öğretmenlerin çocuklara bilimsel süreç becerilerini nasıl kazandığına dair araştırmalar mevcuttur (Alabay ve Yağan Güder, 2015; Karamustafaoğlu ve Kandaz, 2006). Bilimsel süreç becerileri ile öğretmen görüşlerinin alındığı bir çalışmada öğretmenlerin deney, modellerden faydalanma, canlandırma yöntemlerine ek olarak özellikle anlatma yöntemini çok fazla tercih ettikleri görülmüştür (Karamustafaoğlu ve Kandaz, 2006). Bir başka araştırmada öğretmenlerin günlük planlarının bilimsel süreç becerileri açısından incelenmiştir. Çalışmada, öğretmenlerin bu süreçlere yeterince yer vermedikleri ve en çok gözlem becerisine yönelik etkinliklere başvurdukları görülmüştür (Alabay ve Yağan Güder, 2015). Bazı araştırmalarda okul öncesi eğitiminde bilimsel süreç becerilerinin çocuk kitapları aracılığıyla kazandırılabilirliğini göstermektedir (Alabay ve Yağan Güder, 2015). Çünkü diğer yöntemler laboratuvar gibi özel bir ortam ve materyal gerektirmesi ve çoğu okul öncesi kurumunda bu ortamların olmadığı göz önüne alındığında çocukların bilimsel süreç becerilerini edinmesi için resimli çocuk kitapları zaman, mekân ve materyal gibi birçok açıdan kolaylıklar sağladığından öğretmenler tarafından daha çok kullanılmaktadır (Karamustafaoğlu ve Kandaz, 2006).

Kitaplar sayesinde çocukların merak ve keşfetme duyguları beslenir. Bu da bilimsel bakış açısı açısından önemlidir. Konusunu bilimsel konulardan ilham alarak ele alan pek çok bilgilendirici ve kurguya dayalı resimli çocuk kitabı bulunmaktadır. Bu çalışmada Çiftlikte isimli resimli bir çocuk kitabı etkileşimli okuma yöntemi kullanılarak okunduğunda hangi bilimsel süreç becerilerine nasıl katkı sağlayabilir somut örneklerle sunulmuştur. Bu çalışmanın sınırlılığı tek bir kitaba dair örnekler sunmasıdır. Başka çalışmalarda farklı konu alanlarındaki resimli çocuk kitapları ile örnek çalışmalar yapılabilir. Hazırlanan örnek eğitim planları eğitim ortamlarında deneysel araştırmalarda denenebilir. Öğretmenlere bu konuda farkındalıklarını artıracak eğitimler verilebilir. Araştırmacılara konu ile ilgili öğretmenlerin görüşlerinin ve uygulamadaki yerinin araştırılacağı nitel ve nicel araştırmalar yapılması önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Adak Özdemir, A. (2015). Okul öncesi eğitimde örnek olay yöntemi ve hikayelerin eğitim sürecinde yöntem olarak kullanılması. R. Zembat (Ed), *Okul öncesi eğitimde öğretim yöntemleri içinde* (ss. 295-314). Ankara: Hedefcs Yayıncılık.
- Aktaş Arnas, Y. (2002). Okul öncesi dönemde fen eğitimini amaçları. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*, 6(7), 1-6.
- Aktaş Arnas, Y., Aslan, D. ve Günay Bilaloğlu, R. (2014). *Okul öncesi dönemde fen eğitimi*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Akman, B., Uyanık Balat, G. ve Güler, T. (2014). *Okul öncesi dönemde fen eğitimi*. Ankara: Pegem akademi Yayıncılık.
- Alabay, E. ve Yağan Güder, S. (2015). Hazır planlarda yer alan fen etkinliklerinin okul öncesi eğitim programı temel özellikleri açısından incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4, 1-21.
- Alabay, E. ve Özdoğan, İ. M. (2018). Okul öncesi çocuklara dış alanda uygulanan sorgulama tabanlı bilim etkinliklerinin bilimsel süreç becerilerine etkisinin incelenmesi. *Trakya Journal of Education*, 8(3), 481-496.
- Alisinanoğlu, F., Özbey, S. ve Kahveci, G. (2017). *Okul öncesinde fen eğitimi*. Ankara: Pegemakademi yayıncılık.
- Arnold, D. H., Lonigan, C. J., Whitehurst, G. J., and Epstein, N. (1994). Accelerating language development through picture-bookreading: Replication and extension to a video tape training format. *Journal of Educational Psychology*, 86, 235-243.
- Ayvacı, H. Ş. ve Özbek, D. (2014). Fen bilimleri dersi 2013 öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri (Ordu ili örneği), *Milli Eğitim Dergisi*, 44 (204), 214-231.
- Ayvacı, H. Ş. (2010). Okul öncesi dönem çocuklarının bilimsel süreç becerilerini kullanma yeterliliklerini geliştirmeye yönelik pilot bir çalışma. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 4(2), 4-24.
- Bartan, M. (2018). Bilimsel süreç becerileri. M. Sami Topçu ve Banu Özkan (Ed.), *Erken çocuklukta fen eğitimi içinde* (ss. 71-101). İstanbul: Efeakademi yayıncılık.
- Biçer E, Başaran M. ve Güngör Aytaç F. A. (2021). Resimli Çocuk Kitaplarının Bilimsel Süreç Becerilerine Göre İncelenmesi, *Mehmet Akif Ersoy Eğitim Fakültesi Dergisi*, 58, 1936.
- Bingöl, D., & Ünal, M. (2019). MEB okul öncesi fen etkinliklerinin bilimsel süreç becerileri açısından incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21 (2), 158-177.
- Buldu, E. (2018). Bilimsel süreç becerileri. Şenil Ünlü Çetin (Ed.), *Erken çocuklukta fen eğitiminde temel konular & güncel yaklaşımlar içinde* (ss.19-34). Ankara: Nobel yayıncılık.

- Büyüктаşkapu, S., Çeliköz, N., ve Akman, B. (2012). Yapılandırmacı bilim eğitimi programının 6 yaş çocuklarının bilimsel süreç becerilerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 37(165), 275-292.
- Charlesworth, R. & Linda K. K. (2003). *Math and science for young children*. Clifton park, NY:Delmar/ITP
- Çavuş Güngören, S. (2019). Erken çocukluk döneminde bilimsel süreç becerileri. Pelin Aksüt (Ed.), *Erken çocukluk eğitiminde fen eğitimi* içinde (ss. 58-89). Ankara: Nobelakademik yayıncılık.
- Efe, H, A. Efe, R. ve Yücel, S.(2012). Ortaöğretim biyoloji ders kitaplarında yer alan etkinliklerin bilimsel süreç becerileri açısından analizi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(24),1-20.
- Ergül, C., Sarıca, D.A. ve Akoğlu, G. (2016). Etkileşimli kitap okuma: dil ve erken okur yazarlık becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir yöntem. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(2). 193-204.
- İnan, H. Z., İnan, T. ve Aydemir, T. (2014). Okul öncesi dönem çocuklarına bilimsel süreç becerilerinin kazandırılması. M. Metin ve Ç. Şahin (Eds.), *Okul öncesi dönemde fen eğitimi* içinde (ss.75-96). Ankara: Pegemakademi yayıncılık.
- Justice, L. M. and Pullen, P. C. (2003). Promising interventions for promoting emergent literacy skills: three evidence-based approaches. *Topics in Earlychildhood Special Education*, 23(3), 99-113.
- Kandır, A., Yaşar Can, M., İnal, G., Yazıcı, E. , Uyanık, Ö. ve Yazıcı, Z.(2012). *Etkinliklerle bilim eğitimi*. Ankara: Efil yayınevi.
- Karakuş, C. (2020). *Diyaloga dayalı okuma yöntem*. Ankara: Nobelakademik yayıncılık.
- Karamustafaoğlu, S. ve Kandaz, U. (2006). Okul öncesi eğitimde fen etkinliklerinde kullanılan öğretim yöntemleri ve karşılaşılan güçlükler, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 65-81.
- Kefi, S., ve Uslu, M. (2015). The effects of supportive scientific activities education program on pre-school teachers' usage levels of basic scientific proces sskills. *Middle-East Journal of Scientific Research*, 23(11), 2619-2626.
- Kılıç, Ş. (2010). Çocukların bilime ve bilim insanına yönelik tutumları ve kalıplaşmış yargıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*,8(2), 439-455.
- Kuru, N. ve Akman, B. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının bilimsel süreç becerilerinin öğretmen ve çocuk değişkenleri açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 42(190), 269-279.
- Küçükturan, G. (2003), Okul öncesi fen öğretiminde bir teknik: Anoloji. *Milli Eğitim Dergisi*,157-1.
- Longfield, J. (2002). Revised Feb. 2003 from Koch, J. (1999) Science stories:teachers& children as science learners, p. 102. NY: Houghton Mifflin; and "Assessment Potpourri." Science&Children,p.17.

- MEB (2013). Okul Öncesi Eğitim Programı. Ankara: M.E.B. Yayınları.
- Nuhoğlu, H. ve Ceylan, R. (2012). Okul Öncesi Eğitim Programında yer alan amaç ve kazanımların bilimsel süreç becerileri açısından değerlendirilmesi, *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 112-127.
- Şahin, S. (2021). Bilişsel gelişim. Nilgün Baysal Metin (Ed.). *Çocuk Gelişimi* içinde (ss.83-123), Ankara: Pegemakademi yayıncılık.
- Tan, M. ve Temiz, K. B (2003). Fen öğretiminde bilimsel süreç becerilerinin yeri ve önemi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (1), 13
- Ting, K. L. ve Siew, N. M. (2014). Effects of outdoor school ground lessons on students' science process skills and scientific curiosity. *Journal of Education and Learning*, 3(4), 96-107.
- Turan, F. ve Topçu, G. Z. (2021). İletişim ve dil gelişimi. N. Baysal Metin (Ed.), *Çocuk Gelişimi* içinde (ss.123-163). Ankara: Pegemakademi yayıncılık.
- Ünal, M. ve Akman, B. (2006). Okul öncesi öğretmenlerinin fen eğitimine karşı gösterdikleri tutumlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 251-257.
- Ünal, M. ve Sağlam, M. (2018). Examination of the effect of the GEMS program on problem solving and science process skills of 6 years old children. *European Journal of Educational Research*, 7(3), 567-581.
- Ünal, M., ve Aral, N. (2014). An investigation on the effects of experiment based education program on six years olds' problem solving skills. *Education and Science*, 39(176), 279-291
- Wasik, B. A. and Hindman, A. H.(2011).Improving vocabulary and pre-literacyskills of at- risk preschoolers through teacher professional development. *Journal of Educational Psychology*, 103(2), 455-469.
- What Works Clearing House Intervention Report WWCIR (2006). *Dialogic Reading*. Institue of Education. U.S Department of Education, October 12.
- Yıldırım, A.,ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara:Seçkin yayınları
- Yıldız Feyzioğlu, E. ve Tatar, N. (2012). Fen ve teknoloji ders kitaplarındaki etkinliklerin bilimsel süreç becerilerine ve yapısal özelliklerine göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 109- 125.
- Zevenbergen, A. A. and Whitehurst, G. J.(2008). Dialogic reading: a shared Picture book reading intervention for preschoolers. In A. Van Kleeck, S. A. Stahl, & Bauer E. B. (Ed.). *On reading boks to children: parent sand teachers*. Hillsdale-Nj: Lawrence Erlbaum

EKLER

Ek-1. Örnek Etkinlik Planı

ÇİFLİKTE

Etkinlik Türü: Fen ve Türkçe (Bütünleştirilmiş Büyük Grup Etkinliği)

Yaş Grubu: 60-72 Ay

Materyaller: Çiflikte isimli resimli çocuk kitabı (Anna Milbourne, tübitak yayınları), boya kalemleri resim kağıtları

Sözcükler ve Kavramlar : Tohum, sera, fide, traktör, korkuluk

Yöntem ve Teknikler: Etkileşimli okuma, soru-cevap, scamper,

Bilimsel Süreç Becerileri: tahmin, gözlem

KAZANIMLAR VE GÖSTERGELER

Bilişsel Gelişim:

Kazanım 1. Nesne/durum/olaya dikkatini verir. (Göstergeleri: Dikkat edilmesi gereken nesne/durum/olaya odaklanır. Dikkatini çeken nesne/durum/olayı ayrıntılarıyla açıklar.)

Kazanım 2. Nesne/durum/olayla ilgili tahminde bulunur. Göstergeleri: Nesne/durum/olayla ilgili tahminini söyler. Tahmini ile ilgili ipuçlarını açıklar.

Kazanım 17. Neden-sonuç ilişkisi kurar. Göstergeleri: Bir olayın olası nedenlerini söyler. Bir olayın olası sonuçlarını söyler.

Dil Gelişimi: Kazanım 10. Görsel materyalleri okur. (Göstergeleri: Görsel materyalleri inceler. Görsel materyalleri açıklar. Görsel materyallerle ilgili sorulara cevap verir.)

ÖĞRENME SÜRECİ

Eğitim Ortamlarının Hazırlanması: Hikâye ile ilgili sorular hikâye kitabının ilgili sayfalarına yapışkan notlar yardımıyla yapıştırılır.

Uygulama Süreci: Okuma öncesinde;

Hikaye okuma düzeni oluşturulur. (Kitabı tüm sınıfın görebileceği şekilde çember ya da U şeklinde olarak sınıf düzeni sağlanır). Öğretmen, öncelikle çocuklarla kitabın kapağı hakkında uzun bir sohbet başlatır. Kitabın adı, yazarı, kapaktaki yazılar hakkında da dikkat çekilerek konuşulur. Çocuklara “*Sizce bu kitap ne anlatıyor?*” diye sorar. Kapaktaki çocuklar ne yapıyor? Siz daha önce bu kapaktaki yere benzer bir yerde bulundunuz mu? Gibi sorular sorulabilir.

TAHMİN BECERİSİ

Çocuklar kitapla ilgili tahminlerini paylaştıktan sonra kitap okunmaya başlanır.

Okuma sırasında: Kitap okunurken çocuklara kitaptaki görsellerle ilgili ve kitapta anlatılanlarla ilgili sorular sorulmaya devam edilir. Aşağıda örnek sorular verilmiştir. TAHMİN, GÖZLEM, NEDEN-SONUÇ İLİŞKİSİ KURMA

Örnek sorular: 1. Resimde ne görüyorsunuz? (S.1-2)

2. Çiftlikte hangi hayvanları görüyorsunuz? (S.3-4)

3. Resimde kaç inek görüyorsunuz? (S.5-6)

4. Sizce resimdeki araç niçin orada? (S.7-8)

5. Resimdeki çocuklar ne yapıyorlar? (S.9-10)

6. Çocuklar kuzuyu nasıl besliyorlar? (S.11-12)

7. Resimde kaç adet kuzu görüyorsunuz? (S.13-14)

8. Anahtar kelimeler: traktör- korkuluk (kelimelerin anlamları üzerine sohbet edilir, daha önceden traktör ya da korkuluk görüp görmedikleri ve ne işe yaradıkları hakkında konuşulur.) s. 15-16

9. Anahtar kelimeler: tohum, sera, fide (kelimelerin anlamları üzerine sohbet edilir varsa farklı görsellerle desteklenir) s. 17-18

10. Resimde hangi bitkileri görüyorsunuz? (S.17-18)

11. Akşam olunca çiftlikte neler değişti? Gün nasıl bitti? Ertesi gün sence neler olacak? (S 19-20-21)

Sorular örnektir, artırılıp, azaltılabilir. Her sayfada soru sorulması zorunlu değildir. (Kelimelerle ilgili sayfaların aynı kitabın ikinci kez okunduğunda vurgulanması önerilir.)

Okuma sonrasında; Öğretmen çocuklara: “Çiftlikte bir günün nasıl geçtiğini okuduk. Siz de bir çiftlik hayal edin ve orada geçen bir gününüzü resmedin.” der. Çocuklar çalışma masalarına yönlendirilir. Çocuklar çizdikleri resimleri hem öğretmenlerine hem de arkadaşlarına anlatırlar.

DEĞERLENDİRME

Etkinlik sonunda çocuklara aşağıdaki sorular yöneltilebilir:

1.Kitapta en çok hangi kısımları sevdiniz?

2.Kitapta en çok hangi kısımları sevmediniz?

3.Çiftlikte hangi hayvanlar yaşıyordu?

4.Daha önce bir çiftlikte bulundunuz mu? Nasıl bir yerd?

5.Etkinlik sonunda hayalinizdeki çiftliğı resmettiniz. Bu çiftliğe bir isim verseniz ismi ne olurdu?

Not: Bu etkinlik planı çocuklara ilk defa okunduğunda önerilen bir etkinlik planı olarak hazırlanmıştır. Kitabın farklı zamanlarda tekrar okunması (en az üç defa okunması) önerilmektedir. İkinci defa okunduğunda kelimelere vurgu yapılması önerilmektedir. İkinci okumada bilimsel süreç becerilerinden sınıflama, karşılaştırma ve grafik oluşturma çalışması yapılması önerilmektedir. Üçüncü kez okunduğunda ise daha üst düzey düşünme gerektiren sorular ve iletişim kurma, problem çözme gibi bilimsel süreç becerileri gerektiren durumlar aratılabilir.

Bölüm 5

ERKEN ÇOCUKLUKTA RİSKLİ OYUNUN ÖNÜNDEKİ RİSKLER

Ümit Ünsal KAYA¹

Halime DELEN²

Emine AHMETOĞLU³

1 Öğr. Görevlisi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, umitunsalkaya@gmail.com
ORCID: 0000-0001-7662-8089.

2 Dr. Öğrencisi, Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü,
Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, hhalimeerol@gmail.com
ORCID: 0000-0003-3463-8128

3 Prof. Dr., Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü
Okul Öncesi Anabilim Dalı, Edirne-Türkiye, emineahmetoglu@trakya.edu.tr
ORCID: 0000-000-7974-7921.



1. GİRİŞ

Riskli oyun, heyecan ve korku duygularının yaşandığı, yaralanma olasılığı nedeniyle fiziksel risk içeren bir oyun türü olarak tanımlanmaktadır (Sandseter, 2007; Sandseter, 2009). Örneğin, yüksek yerlere tırmanmak, yüksek yerlerden atlamak veya sarkmak, göl kenarı veya kayalık gibi tehlikeli yerlerde oynamak gibi oyunlardır. Riskli oyun erken çocukluk döneminde bütünsel gelişimin ayrılmaz bir parçası olarak uzun süredir kabul edilmektedir (Stephenson, 2003, Sandseter, 2009; Brussoni, Olsen, Pike, ve Sleet, 2012; Kleppe, 2018). Bu tür oyunlar, çocuklara çevrelerini keşfetme, fiziksel ve sosyal beceriler geliştirme ve riskleri etkili bir şekilde değerlendirip yönetme becerisi kazanma fırsatı sunar (Burdette ve Whitaker, 2005; Sandseter, 2007). Riskli oyunun okul öncesi çocuklarının iyi oluş hali, katılımı ve fiziksel aktivite düzeylerine olumlu etkisi bilinmektedir; bu nedenle bu oyunların okul öncesi eğitim kurumlarında önemli olduğu ve öğretmenler tarafından desteklenmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Sando vd., 2021). Ayrıca, okul öncesi öğretmenleri başarılı fiziksel risk alma ile öğrenme arasında bir bağlantı olduğunu kabul etmektedir (Stephenson, 2003). Ancak, riskli oyunun çocuğun gelişimindeki önemine rağmen, günümüzde çocuklar çeşitli faktörler nedeniyle riskli oyunlardan uzak durmaya teşvik edilmekte veya engellenmektedir.

Bu başlık altında, erken çocukluk döneminde riskli oyunları engelleyen ebeveynlerle, öğretmenlerle, fiziksel ortamla ve çocuklarla ilintili etmenler incelenmiştir. Ayrıca Türkiye’de ailelerin ve öğretmenlerin riskli oyuna ilişkin bakış açıları araştırmalar ışığında ele alınmış ve bu doğrultuda öneriler sunulmuştur.

1.1. Ebeveynlerle İlintili Etmenler

Riskli oyunları engelleyen ebeveynlerle ilintili etmenler, çocukların oyun deneyimlerini ve risk algılarını şekillendirmede önemli bir etkiye sahiptir. Ebeveynlerin tutumları, bilgi düzeyleri ve korkuları, çocukların riskli oyunlara katılımını etkileyebilir ve sınırlayabilir (Brussoni vd., 2012; İvrendi vd., 2019; Sandseter ve Kennair, 2011). Çocukların riskli oyun deneyimlerine karşılık, yetişkinler genellikle riskli oyunu tehlikeli olarak algılar ve bu nedenle risk alma konusunda daha isteksiz olabilirler. Ebeveynlerin güvenlik ve risk algıları, özellikle annelerin endişeleri, çocuklarının riskli oyun seçimlerine izin verme konusundaki müdahale tercihlerini etkiler (Brussoni vd., 2013; Little, 2010; Shaw, 2008). Örneğin, annelerin riskli oyun davranışını gelişimsel ve öğrenme süreci için destekledikleri, ancak yüksek riskli durumlar konusunda endişelerinin olduğu belirtilmiştir (Little, 2015). Benzer şekilde, diğer çalışmalarda da annelerin çocuklarının yaralanma riskini önlemek için riskli oyunlara izin vermede babalardan daha sınırlayıcı oldukları rapor edilmiştir (Brussoni vd., 2018; Dodd ve Lester, 2021; Oliver vd., 2022).

Çocukların riskli oyun oynayabilmesinde ebeveynlik stilleri önemli bir faktördür. Araştırmalara bakıldığında ebeveynlik stilleri ile çocukların oyun davranışları arasında potansiyel bir ilişki olduğu birçok çalışmada vurgulanmıştır (Janssen, 2015; Page vd., 2009). Özellikle aşırı koruyucu ebeveynlik tarzları, çocukların fiziksel aktivite düzeylerinin ve dış mekânda oyun sürelerinin düşük olmasıyla ilişkilendirilmiştir (Janssen, 2015). Araştırmalar, aşırı koruyucu ebeveynliğin çocukların dış mekânda oynama aktivitelerini kısıtladığını ve fiziksel aktivite düzeylerini düşürdüğünü göstermektedir (Akdemir vd., 2023; Cevher-Kalburan ve Ivrendi, 2016; Di Norcia vd., 2018; Jayasuriya vd., 2016; Larson vd., 2011; Tandon vd., 2017; Wood vd., 2019). Aşırı koruyucu ebeveynlere sahip olanlar, riskli oyun fırsatlarını en aza indirmek için çaba göstermekte ve belirsizlikle ilgili kaygılar yaşamaktadır (Oliver vd., 2022; McFarland & Laird, 2018). Bu durum, çocukların karar verme, problem çözme ve riskli oyun durumlarında yaratıcı düşünme becerilerini olumsuz etkileyebilmektedir (Marano ve Skenazy, 2011). Aşırı koruyucu ebeveynlik genellikle ebeveynlerin çocuklarının başına bir şey gelmesinden duydukları korkuya dayanmaktadır ve bu da aynı zamanda başkalarının ebeveynlik becerilerini sorguladıkları şeklinde endişelere yol açabilmektedir (Niehues vd., 2013a). Sonuç olarak, bu yetişkinlerde teleolojik bir durum veya risk koruyucu bir mod oluşturmakta; örneğin, genellikle çocukları kontrol etmek için tahmin edilebilir ve güvenli oyun etkinliklerine yönlendirme eğilimini ortaya çıkarmaktadır (Niehues vd., 2013b). Alparone ve Giuseppina Pacilli'ne (2012) göre ebeveynlerin çocuklarının hareketlerine izin verme veya kısıtlama kararları, kendi kişisel korkularına ve çocuklarının uygun şekilde denetlenmediğinde karşılaşılabilecekleri tehlike algılarına bağlı olmaktadır. Bakıldığında ebeveynlerin fiziksel ve çevresel faktörler hakkındaki algıları olumlu olduğunda (örneğin, okul etrafında polis varlığı, okul bölgesinde dikkat levhalarının bulunması, iyi bakımlı kaldırımların olması ve okul bölgesinde daha yavaş hızların gözlenmesi), çocuklarının okula yürüme veya bisikletle gidip gelmelerine izin vermeye daha yatkın oldukları görülmektedir (Mammen vd., 2012). Ayrıca yaralanma olasılığının olması ebeveynlerin riskli oyunları kısıtlarken dikkate aldığı bir diğer etmendir (McFarland ve Laird, 2018). Yaralanmaya ilişkin endişeler, ebeveynlerin çocuklarına riskli oyun fırsatları sunma ve aynı zamanda sürekli olarak etrafta dolaşan ebeveynler olma arasında denge sağlama çabalarında stres yaşamalarına neden olabilmektedir (Morrongiello vd., 2010). Ebeveynlerin, çocuklarının kaza veya yaralanma riski altında olabileceği düşüncesiyle, riskli oyunlara izin vermekten kaçınmaları anlaşılabilir bir yaklaşımdır (Brussoni vd., 2012). Bunun yanı sıra, ebeveynlerin riskli oyunların çocukların motor becerilerini geliştirmesi, özgüvenlerini artırması ve risk değerlendirme becerilerini kazandırması gibi faydaları hakkında bilgi eksikliği riskli oyunlara karşı daha tedbirli bir tutum sergilemelerine yol açabilir (Sandseter ve Kennair, 2011). Kısaca ebeveynlerin kişisel korkuları, tehlike algıları, güvenlik endişeleri ve tüm bunları etkileyen ebeveynlik stil-

leri ebeveynlerin çocuklarına hangi tür bağımsız davranışlara ve/veya riskli oyunlara izin verdikleri konusundaki tutumlarını şekillendirmektedir.

Toplum tarafından ebeveynlere yüklenen roller ve kültürel yaklaşımlar sebebiyle de çocukların riskli oyunları engellenebilmektedir. Bakıldığında çocukların güvenliği konusundaki yaygın endişeler, aşırı riskten kaçınan bir kültürün oluşmasına da katkıda bulunmuştur (Harper, 2017; Jenkins, 2006). Bu durum risk kavramının tehlikeyle eşanlı düşünülmesine ve risk alma davranışının ahlaki açıdan olumsuz bir davranış olarak algılanmasına yol açan bir kültürün oluşmasına (Stan ve Humberstone, 2011) ve böyle bir kültürde ebeveynler tarafından risk sınırlamalarının yaygın bir şekilde uygulanmasına neden olabilmektedir. Ayrıca, toplumsal baskılar ve güvenlik normları da ebeveynlerin riskli oyunlara izin vermekte tereddüt etmelerine katkıda bulunabilir. Toplumda, çocukların güvenliği ve sağlığı konusunda artan endişeler ve güvenlik standartları, ebeveynleri riskli oyunlara karşı daha temkinli olmaya yönlendirebilir. Ebeveynler, diğer ailelerin ve toplumun beklentilerine uyum sağlama ve çocuklarının güvenliklerini sağlama isteğiyle (Sandseter, 2009) riskli oyunlara karşı daha kısıtlayıcı bir tutum benimsesebilir ve çocuklarının risk alma deneyimlerini sınırlayabilirler. Bununla birlikte ebeveynler, medya tarafından sıklıkla sunulan çocukların riskli davranışlarla ilişkilendirilen olumsuz sağlık sonuçlarına odaklanmış haberlere maruz kalmaktadırlar. Ayrıca örneğin, gözetimsiz oyun oynarken çocukların yabancılar tarafından kaçırılması (Francis vd., 2017) veya çocuklarına bakarken çocukların yaralanması durumunda “kötü” ebeveynler olarak yargılabilecekleri endişesi (Bauer ve Giles, 2019) ebeveynlerin çocuklarına oyun için izin verirken tedirgin olmalarına yol açabilir. Ebeveynler, çocuklarının güvenliğini koruyucu bir rol üstlenmeleri ve toplumun da bu rolü onlardan beklemeleri (Jackson ve Scott, 1999) sebebiyle çocuklarının yaralanabilecekleri durumları ve fiziksel çevreleri sınırlayarak olası risklerini azaltma eğiliminde olabilmektedirler. Özellikle anneler, çocukların güvenliğinden sorumlu tutulma ve bakım sağlama konusunda baskı altında hissettikleri için çocukların riskli oyun oynamasını kısıtlayabilirler (Shaw, 2008).

Çağdaş ebeveynlik söylemleri, babaların ve annelerin birlikte eşit şekilde bakıcı rolünü üstlenebileceklerini ve çocukların günlük yaşamlarında yer alabileceklerini (Cabrera vd., 2018; Doucet, 2018) ve oyun ihtiyaçlarından sorumlu olabileceklerini vurgulamaktadır (Bauer ve Giles, 2019; Creighton vd., 2015). Ancak, bu söylemler hala annelerin, babalardan daha fazla çocuklara gözetim ve bakım sağlamaları gerektiği gibi yaygın toplumsal inançlarla mücadele etmektedir (Cabrera vd., 2018; Shaw, 2008). Bu durum, Batı toplumlarında geleneksel cinsiyet rollerini destekleyen politikalar ve uygulamalar tarafından pekiştirilmektedir (Guendouzi, 2006). Bu politika ve uygulamalar arasında geçmişte babalara verilen doğum izninin annelere göre daha az olması, kadınların erkeklere göre daha düşük ücret alması (Wall, 2013) ve erkeklerin çocuklara yönelik merhametli davranışlarının sapkın olduğunu

ima eden kamu söylemi bulunur (Doucet, 2006). Bu nedenle, annelerin çocuklarına yakın fiziksel mesafede olmaları ve çocuklarının yaralanmalarıyla ilgilenmeleri teşvik edilir (Doucet, 2018). Anneler, temizlik, yemek yapma ve bakım gibi ev işlerini yerine getirme baskısı altında olabilir, bu da anneleri babalardan daha fazla çocuklarına yakın tutar (Guendouzi, 2006). Anneler, toplumun diğer üyeleri, komşular ve eğitimciler tarafından çocuklarının güvenliğinden sorumlu olduklarını göstermeleri durumunda “iyi” anneler olarak değerlendirilebilir (Clark ve Dumas, 2020). Bu nedenle, anneler, babalara kıyasla çocuklarının etkinliklerini daha sıkı bir şekilde denetleme eğiliminde olabilirler (Guendouzi, 2006).

Ebeveynlerin günlük yaşantılarında risk alma davranışları ve riskli oyunların faydalarına yönelik inanç ve tutumları çocuklarının oyunlarında risk alma eğilimleri üzerinde etkili olabilmektedir (Kindleberger Hagan ve Kuebli, 2007). Buna göre, askerlik gibi riskli meslek gruplarında çalışan ebeveynlerin, kendi risk deneyimlerine dayanarak çocuklarının riskli oyunlarını daha fazla desteklediği ve yaralanmaları farklı şekillerde tanımladığı görülmüştür (Bauer vd., 2022). Yüksek riskli mesleklerde çalışan ebeveynler, yaralanmaları ciddi ve ciddi olmayan olarak ayırmışlardır. Ciddi olmayan yaralanmalar, sıyrık veya kırık gibi tamamen iyileşebilecek yaralanmalar olarak görülürken, hayati tehlike içeren veya uzuv kaybı gibi etkileri olan yaralanmalar ise ciddi yaralanmalar olarak görülmektedir (Bauer vd., 2022). Dolayısıyla riskli oyunları bu bakış açısıyla değerlendirip, çocuğun risk alma deneyimini ciddi olmayan yaralanmalar sebebiyle kısıtlamaktan kaçınabilmektedirler.

Ebeveynlerin çocuklarının riskli oyunlarını destekleme konusunda etkili olan bir diğer etmen cinsiyettir. Zira ebeveynlerin erkek çocukların riskli oyunlar oynamalarına daha hoşgörülü bir yaklaşım sergilediği gözlemlenmiştir (Morrongiello ve Hogg, 2004). Ayrıca, ebeveynlerin riskli oyuna izin vermesi konusunda çocuğun yaşı da bir engel olarak değerlendirilmektedir (Bauer vd., 2021; Jelleyman vd., 2019; Oliver vd., 2022; Waddington ve Pearson, 2022).

Ebeveynlerle ilintili olarak, çocukların riskli oyunlarını etkileyen bir diğer faktör ailenin sosyoekonomik durumudur. Sutton ve diğerleri (2007) tarafından yapılan bir araştırmaya göre, çocukların açık hava oyun ortamlarına erişimi, ailelerinin sosyoekonomik bağlamıyla kısmen ilişkilidir ve bu durum okul ve mahalle ortamlarını ve kaynaklarını etkileyebilir. Kimbro ve diğerleri (2011) tarafından yapılan bir çalışma, düşük sosyoekonomik düzeydeki ailelerin çocuklarının açık havada oyun oynama süresinin daha fazla olduğunu belirtmiş ve bu durumu düşük sosyoekonomik düzeyle ilişkilendirmiştir. Sutton ve diğerleri (2007) tarafından yapılan gözlemler, sokak oyunlarının, sosyalleşmeyi ve kaybolma oyununu (saklambaç) içerdiğini ortaya koymuştur. Bu gözlemler, düşük sosyoekonomik düzeydeki ailelerden gelen çocukların daha fazla yapılandırılmamış oyun süresine sahip olduğunu göstermiştir.

Bu noktada, ebeveynlerinden her ikisi de çalışan ve ebeveynlerinin mesai saatleri dahilinde korunaklı ortamlarda vakit geçirmek durumunda kalan, büyük şehirlerde apartman hayatı içine hapsolmuş çocukların riskli oyun oynama şanslarının kırsaldaki akranlarına göre düşük olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak, ebeveynlerin riskli oyunları engelleyen faktörler, çocukların risk alma deneyimlerini etkileyebilir ve sınırlayabilir. Aşırı koruyucu ebeveynlik, bilgi eksikliği ve toplumsal baskılar, ebeveynlerin riskli oyunlara karşı daha temkinli bir tutum sergilemelerine neden olabilir. Bu nedenle, ebeveynlerin riskli oyunların faydaları hakkında bilgilendirilmesi ve desteklenmesi önemlidir. Ebeveynlerin çocuklarının gelişimini desteklemek amacıyla riskli oyunlara daha olumlu bir yaklaşım benimsemeleri, çocukların sağlıklı büyüme ve gelişme süreçlerine katkıda bulunabilir.

Ebeveynlerin riskli oyunlara yönelik tutumlarının anlaşılması ve bu faktörlerin bilinçli bir şekilde ele alınması, çocukların riskli oyunlardan elde edebilecekleri faydaların ön plana çıkarılmasına yardımcı olabilir. Ebeveynlere riskli oyunların çocukların gelişimine olumlu etkilerini anlatan bilgilendirme ve farkındalık programları düzenlenmesi, ebeveynlerin riskli oyunlara daha olumlu bir yaklaşım sergilemelerini sağlayabilir. Aynı zamanda, ebeveynlere çocuklarının güvenliği ve sağlığı konusunda endişelerini yönetmelerine yardımcı olacak bilgi ve destek sunulması da önemlidir (Brussoni vd., 2012; Sandseter ve Kennair, 2011).

1.2. Öğretmenlerle İlişkili Etmenler

Riskli oyunu engelleme noktasında öğretmenle ilgili faktörler, çocukların oyun fırsatları üzerinde büyük bir etkiye sahiptir ve riskli oyunların öneminin anlaşılması açısından önemlidir (Sandseter, 2014; Porsanger ve Sandseter, 2021; Cheng vd., 2022). Öğretmenlerin erken çocukluk döneminde riskli oyun deneyimlerini teşvik etme ve kolaylaştırma konusundaki engeller, sınırlı bilgi, hukuki sorumluluk endişeleri ve yapılandırılmış etkinliklere odaklanmaktan kaynaklanabilir (Little vd., 2012).

Öğretmenlerin riskli oyunlar hakkında sınırlı bilgi sahibi olmaları, riskli oyunların engellenmesine yol açabilir. Riskli oyunların çocukların gelişimine olan olumlu etkileri hakkında yeterli bilgi sahibi olmayan öğretmenler, bu tür etkinlikleri teşvik etmekte tereddüt edebilir. Öğretmenlerin riskli oyunlara yönelik düşüncelerindeki belirsizliğin kaynağı, Porsanger ve Sandseter'in (2021) belirttiği gibi, "risk" konusundaki bilgi eksikliği olabilir. Riskli oyunların çocukların motor becerilerini geliştirmesi, sosyal ve duygusal yeteneklerini güçlendirmesi ve risk değerlendirme becerilerini kazandırması gibi faydaları hakkında bilgi eksikliği, öğretmenlerin riskli oyunlara karşı daha çekingen bir yaklaşım sergilemelerine yol açabilir (Brussoni vd., 2015a). Bir eğitimcinin rolü, çocukları sadece güvende tutmak ve zararlardan korumakla sınırlı olmayıp aynı zamanda çocukların gelişimlerini desteklemek amacıyla

zengin öğrenme fırsatları hazırlamak ve sunmaktır (Grady Dominguez vd., 2021). Hukuki sorumluluk endişeleri de öğretmenlerin riskli oyunları engelleme noktasında bir engel oluşturabilir (Gill, 2007; Lindqvist ve Nordan-ger, 2007). Öğretmenler, çocukların oyun sırasında yaralanma riski altında olabileceği düşüncesiyle hukuki sorumluluklarından kaynaklanan endişeler yaşayabilirler. Bu endişeler, öğretmenlerin riskli oyunlara daha az destek verme ve daha güvenli etkinliklere yönelme eğiliminde olmalarına yol açabilir (Brussoni vd., 2015b). Ayrıca, öğretmenlere yönelik uygun eğitim ve rehberlik eksikliği de riskli oyunların engellenmesine katkıda bulunur. Bu bağlamda, çocukların riskli oyunları deneyimleyebilmeleri için öğretmenlerin bu konuda farkındalığı büyük önem taşımaktadır. Obee ve diğerleri (2021) tarafından yapılan bir araştırmada, 2 ay boyunca anaokulu öğrencileri, öğretmenler ve yöneticilerle saha notları alınmıştır. Ayrıca, dört öğretmen ve dört ebeveynle yapılan yarı yapılandırılmış mülakatlar aracılığıyla çocukların riskli oyun konusundaki fırsatlara nasıl dahil edildiği anlaşılmaya çalışılmıştır. Gözlem ve mülakat sonuçlarına göre, öğretmenlerin ve yetişkinlerin riskli oyunu desteklemek için algılarının önemli olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırma bulguları, çocukların risk alma cesaretini artırmanın uzun vadede kendi kararlarını yönetme becerilerini geliştirdiğini göstermektedir (Obee vd., 2021).

Çalışmaların da gösterdiği gibi, öğretmenlerin riskli oyun konusundaki tutumları çocukların yaşamlarında büyük bir öneme sahiptir (Little, 2006). Bu tutum, çocukların risk alma konusundaki duygularını belirlemektedir. Davies'in (1997) araştırması, öğretmenlerin çocukların riskli oyunlardaki rolünü açıklamaktadır. Davies (1997), okul öncesi öğretmenleriyle yapılan mülakatlar ve çocukların oyun zamanındaki gözlemlere dayanarak, öğretmenlerin oyun zamanında uygunsuz ve güvenli olmayan davranışlara müdahale eğiliminde olduğunu belirtmektedir. Öğretmenler, oyunun fiziksel ve sosyal faydalarına odaklanırken, riskli oyunun çocukların karar verme becerilerini geliştirmeleri açısından ne kadar önemli olduğunu göz ardı etmektedir (Davies, 1997). Başka bir araştırma bulgusu da öğretmenlerin güvenlik endişeleri ve hükümet düzenlemeleri nedeniyle çocukların kendi kararlarını verip riskli oyunlara katılmalarına izin verme konusunda tereddüt ettiğini göstermektedir (Little, 2006). Fiziksel risk alma ve riskli oyunlara katılma, öğretmenlerin çocukların risk alma konusundaki kararını etkileyen bireysel bir seçimdir (Cook vd., 1999). Birçok öğretmen için çocukları güvende tutmak, fiziksel olarak güvende tutmadan önce oynamalarına izin vermek anlamına gelmektedir. Sandseter ve Sando'nun (2016) yaptığı bir araştırmada öğretmenler çocukların riskli oyunlara katılmasına izin verme konusunda endişeleri olduğunu belirtmiştir. Yaralanma korkusu, öğretmenleri riskli oyunlara izin vermekten alıkoymaktadır (Sandseter ve Sando, 2016). Riskli oyun, çocukların sağlıklı ve güvenli gelişimi için büyük öneme sahiptir. Yetişkinler bu önemi fark etse de güvenlik konularına ilişkin endişelerin çözülmesi gerekmektedir.

Yukarıda belirtilen araştırma bulguları ışığında, öğretmenlerin okul ortamında çocukların oyunlarında risk alması konusunda belirli bir çerçe- ve içinde teşvik edebileceği söylenebilir. Sonuç olarak, öğretmenlerin riskli oyunu engelleme noktasında karşılaştıkları faktörler, çocukların riskli oyun deneyimlerini sınırlandırabilir. Bu faktörler arasında sınırlı bilgi, hukuki so- rumluluk endişeleri ve eğitim eksikliği yer almaktadır. Öğretmenlere riskli oyunların önemi ve faydaları konusunda daha fazla eğitim ve rehberlik sağ- lanması, riskli oyunların desteklenmesine ve teşvik edilmesine yardımcı ola- bilir. Ayrıca, öğretmenlerin riskli oyun sırasında çocukları yönlendirmek ve desteklemek için gerekli becerileri geliştirebilmeleri için uygun eğitim prog- ramları düzenlenmesi önemlidir.

1.3 Fiziksel Olanaklarla İltitli Etmenler

Erken çocukluk döneminde riskli oyunu engelleme noktasında fiziksel ortam koşulları da önemli bir faktördür ve çocukların oynadığı fiziksel çevre, riskli oyunların teşvik edilmesi veya engellenmesinde etkili olabilir. Doğal ortamlara sınırlı erişim, oyun ekipmanının eksikliği ve güvenlik düzenleme- lerinde risk azaltmaya odaklanması, çocukların zorlu ve macera dolu oyun- lara katılma fırsatlarını kısıtlayabilir (Veitch vd., 2010).

Doğal ortamlar, çocuklara riskli oyunlar için zengin bir ortam sunar. Ağaçlar, tepeler, kayalar ve su birikintileri gibi doğal unsurlar, çocukların keşfetme, deneme yanılma ve risk alma deneyimlerini destekler. Ancak, gü- nümüzde çocukların doğal ortamlara erişimi sınırlı olabilir. Şehirleşme, be- tonlaşma ve doğal alanların azalması gibi faktörler, çocukların doğal ortam- larda riskli oyunlara katılma fırsatlarını azaltabilir (Chawla, 2009).

Oyun ekipmanının eksikliği de riskli oyunları engelleyen bir faktördür. Oyun parklarındaki standart ekipmanlar genellikle güvenli ve yapılandırıl- mış oyunları teşvik etmeye yöneliktir. Ancak, riskli oyunlar için uygun ekip- manların eksikliği, çocukların zorlu ve keşfedici oyunlara katılma fırsatlarını kısıtlayabilir. Örneğin, yüksek tırmanma yapıları, salıncaklar, ip merdivenler gibi unsurlar çocukların denge, güç ve koordinasyon becerilerini geliştirme- lerine yardımcı olurken, aynı zamanda riskli oyunları teşvik eder (Veitch vd., 2010). Türkiye’de oyun alanlarını ele alan çalışmalar, her yaş grubundaki ço- cukların kullanımına uygun olacak şekilde macera ve yaratıcı oyun oynama alanlarının yeterli sayıda olmadığını ortaya koymaktadır. Bu çalışmalarda genellikle benzer oyun ekipmanlarının (salıncak, kaydırak vb.) kullanıldığı belirlenmiştir (Yılmaz, 2016; Aksoy, 2013). Ayrıca, çocuk başına düşen oyun alanının da yetersiz kaldığını gösteren çalışmalar mevcuttur (Özalp vd., 2016; Duman ve Koçak, 2013; Akçay ve Erkal, 2012). Bu çalışmaların yanı sıra, risk- li oyun için önemli bir oyun alanı olan doğal unsurları içermesi bakımından okul bahçelerinin yetersiz kaldığı belirtilmektedir (Cevher-Kalburan, 2014a; Alat vd., 2012). Ayrıca, yapılan araştırmalar okul öncesi kurumlarının belir-

li bir standarda göre inşa edilmediğini, dış mekân standartları konusunda eksiklikler taşıdığını göstermektedir. Bu nedenle, Türkiye'deki okul öncesi kurumlarının fiziksel olanaklar bakımından yeterliliklerinin kısıtlı olduğu söylenebilir (Kubanç, 2014).

Güvenlik düzenlemelerinde risk azaltmaya odaklanılması da riskli oyunları engelleme noktasında etkili olabilir. Özellikle kamusal oyun alanlarındaki güvenlik standartları, çocukların güvenliği üzerinde önemli bir odak noktası haline gelmiştir. Ancak, bu düzenlemeler çocukların risk değerlendirme becerilerini ve direncini geliştirmelerini sınırlandırabilir. Potansiyel risk sunan unsurlardan yoksun, steril ve kontrol altındaki oyun alanları, çocukların riskli durumları tanıma, kendi sınırlarını belirleme ve riskleri yönetme becerilerini geliştirmelerini engelleyebilir (Sandseter ve Sando, 2016). Bu nedenle, fiziksel ortam koşullarının riskli oyunları teşvik etme veya engelleme konusundaki etkisi göz önünde bulundurulmalıdır. Doğal ortamlara erişimi artırmak, çocuklar için riskli oyunları destekleyecek ve keşfetmelerini teşvik edecek olanaklar sağlamak önemlidir. Ayrıca, oyun alanlarında çeşitli ve uygun ekipmanların bulunması, çocukların denge, güç ve koordinasyon gibi becerilerini geliştirmelerine yardımcı olurken, riskli oyunları da teşvik eder. Güvenlik düzenlemelerinde ise risk azaltmaya odaklanmanın yanı sıra çocukların risk değerlendirme becerilerini ve direncini geliştirmelerini destekleyecek yaklaşımların da benimsenmesi gerekmektedir.

1.4 Çocuklarla İlintili Etmenler

Erken çocukluk döneminde riskli oyunu engelleme noktasında çocuklarla ilgili faktörler de önemli bir rol oynamaktadır ve çocukların kendi tutumları, tercihleri ve bireysel özellikleri bu konuda etkili olabilir. Öz güven eksikliği, yaralanma korkusu veya zorlu durumlardan kaçınma eğilimi gibi faktörler, çocukların riskli oyunlara katılma isteklerini ve cesaretlerini sınırlandırabilir (Little ve Wyver, 2008).

Öz güven eksikliği, çocukların kendi yeteneklerine olan güvenlerini ve riskli durumlarla başa çıkma becerilerini etkileyebilir. Bu durum, çocukların riskli oyunlara katılmaktan kaçınmalarına ve kendilerini sınırlamalarına neden olabilir. Ayrıca, yaralanma korkusu da çocukların riskli oyunlara olan isteklerini etkileyebilir. Çocuklar, kaza veya yaralanma riskine karşı endişe duyabilir ve bu nedenle riskli oyunlara katılmaktan kaçınabilirler. Zorlu durumlardan kaçınma eğilimi de çocukların riskli oyunlara olan ilgilerini sınırlandırabilir. Bazı çocuklar, kendilerini rahat hissetmedikleri sebebiyle zorluğa yol açabilecek etkinliklerden kaçınma eğilimi gösterebilirler. Bunun yanı sıra, günümüzde çocukların artan hareketsiz yaşam tarzı ve ekran süresi alışkanlıkları, aktif ve riskli oyunlara olan eğilimlerinin azalmasına yol açmıştır (Tandon vd., 2017). Teknoloji kullanımının artmasıyla birlikte, çocuklar zamanlarını daha fazla iç mekanlarda geçirirken, fiziksel aktivite ve riskli

oyunlara olan ilgileri azalmıştır. Bu durum, çocukların hareketsiz bir yaşam tarzına yönelmesi ve riskli oyunların yerine ekran başında geçirilen zamanın artması sonucunu doğurmuştur. Hatta çocukların heyecan, korku ve haz gibi duyguları aynı anda yaşamasını sağlayan meydan okuma, mücadele ve risk alma ihtiyaçlarının dijital oyunlarla karşılamaya çalıştığı söylenebilir. Bu durum açık havada oynanan riskli oyunun sağladığı yararları sağlamaktan uzak olup, aksine çocukların daha fazla hareketsiz kalması, ekran bağımlılığı, sosyalleşme ve akran ilişkilerinin azalması, fiziksel problemler gibi olumsuz sonuçlara da yol açabilmektedir.

Erken çocukluk döneminde riskli oyun oynanmasına etki etmesi bakımından çocukların cinsiyeti üzerinde yapılan araştırmalar bulunmaktadır. Ancak bulgular arasındaki tutarsızlıklar sebebiyle cinsiyetin riskli oyunlara katılım üzerindeki etkisi konusunda net bir sonuca varmak zordur. Bazı çalışmalar, erkek çocukların riskli oyunlara daha fazla ilgi gösterdiklerini ve daha sık katıldıklarını ortaya koymaktadır (Brussoni vd., 2015a; Cevher-Kalburan, 2014b; Loprinzi ve Trost, 2010; Morrongiello vd., 2007; Storli, 2021; Smith ve StGeorge, 2022). Erkek çocuklar genellikle fiziksel olarak daha aktif olma eğilimindedir ve bu nedenle daha yüksek riskli oyunlara katılmaktan çekinmezler. Ayrıca, erkek çocuklar riskli oyunlarda daha fazla sınırları zorlama ve rekabetçi davranışlar sergileme eğilimindedir (Sandseter, 2007). Öte yandan, bazı araştırmalar cinsiyetin riskli oyunlara katılım üzerinde önemli bir etkisi olmadığını öne sürmektedir (Chawla vd., 2014; Karaca ve Aral, 2020). Bu çalışmalara göre hem erkek hem de kız çocukları riskli oyunlara katılmakta benzer düzeyde ilgi göstermektedir. Cinsiyetin riskli oyunlara katılım üzerindeki etkisi, çocuğun bireysel tercihleri, kişilik özellikleri ve çevresel faktörler gibi diğer faktörlerle etkileşim içindedir.

Çocuklar, zorluklar karşısında genellikle fiziksel ve duygusal yeteneklerini etkin bir şekilde değerlendirmekten geri durmazlar (Chilton, 2004). Çocukların deneyimledikleri benzer kazalar ve potansiyel yaralanmaları değerlendirme şekilleri, riskli durumlardaki tehlike algılarını etkiler. Bu da çocukların riskli oyunlara katılımını etkileyebilir. Çocuklar, eski deneyimlerine dayanarak oyun davranışlarını düzenlerler ve benzer hataları tekrar yapmamak için stratejiler üretir. Çocukların davranışlarının itici gücü, heyecan ve merak duyguları iken, ketleyicisi tehlike hissidir. Bu durum, “küçük risk uzmanları” olarak adlandırılan çocukların davranışlarında daha dengeli olmayı öğrenmelerini sağlamaktadır (Bauer, Brussoni ve Giles, 2020).

Çocukların riskli oyunlarda risk alma kararlarını etkileyen değişkenlerden biri de yaş da faktörüdür (Cevher-Kalburan, 2014b). Araştırmalarda çocukların yetişkinlere göre kesinlik yerine riski tercih etme olasılıklarının daha yüksek olduğu görülmüştür (Harbaugh ve diğerleri, 2001). Diğer taraftan çocukların büyüdükçe daha özerk olma ihtiyaçlarına binaen daha fazla risk almaya çalıştıkları ifade edilmektedir (Boyer, 2006). Ayrıca çocukların

yaşları büyüdükçe daha farklı riskli oyun kategorileri geliştirdikleri tespit edilmiştir (Hinchion McAuliffe ve Lynch, 2021). Bununla birlikte yürütülen deneysel çalışmalarda, çocukların yaşının risk alma ve riskten kaçınma davranışını doğrudan etkilemediği savunulmaktadır (Morrongiello ve diğerleri, 2007). Kişilik özelliklerinin çocukların oyunlarında risk alma davranışlarını etkilediği belirtilmektedir. Bu bulgular, çocukların oyunlarda risk alma eğilimlerini sadece yaş faktörüyle açıklamak yerine, kişilik özelliklerinin de etkili olduğunu göstermektedir.

Çocukların riskli oyunlarında etkili olan bir diğer faktör, duygular ve motivasyondur. Riskli oyun konusunda çocukları gözlemsel olarak inceleyen aynı zamanda çocuklarla görüşmeler yapan Sandseter (2009), çocukların riskli oyunlardaki temel motivasyonunun aynı anda hissedilen heyecan ve korku duygularının dengelenmesinin ardından hissedilen tatmin duygusunun olduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda, çocuklar heyecan ve korkunun dengelenmesi sonucunda hissetleri tatmin duygusunun sürdürülmesi için uyarılmayı artırmaya ve devam ettirmeye çalışmaktadırlar. Sonuç olarak, çocukların oyunlarında risk almalarının hem eğlence hem de korku fırsatı sunması nedeniyle gerçekleştiği ifade edilmektedir (Cevher Kalburan, 2014b).

Bu noktada, çocukların cinsiyetinin riskli oyunlara katılım üzerindeki etkisinin yanı sıra, kültürel ve toplumsal faktörlerin de önemli olduğunu belirtmek önemlidir. Toplumun cinsiyet rolleri ve beklentileri, çocukların riskli oyunlara katılımını etkileyebilir. Örneğin, bazı toplumlarda erkek çocukların daha fazla serbestlik ve risk alma eğilimi göstermeleri beklenirken, kız çocukların daha korumalı bir ortamda kalmaları teşvik edilebilir. Sonuç olarak, erken çocukluk döneminde riskli oyunlara katılım üzerinde cinsiyetin etkisi karmaşık bir konudur. Araştırmalar çelişkili bulgular sunsa da genel olarak erkek çocukların riskli oyunlara daha fazla ilgi gösterdiği ve katıldığı görülmektedir. Ancak, cinsiyetin yanı sıra diğer faktörlerin de (bireysel tercihler, kişilik özellikleri, kültürel ve toplumsal faktörler) riskli oyunlara katılım üzerinde etkili olduğunu unutmamak gerekir.

2. TÜRKİYE’DE AİLELERİN VE ÖĞRETMENLERİN RİSKLİ OYUNA BAKIŞI

Türkiye’de riskli oyunlar üzerine yapılan bazı ön çalışmalar genellikle erken çocukluk döneminde ebeveynlerin ve öğretmenlerin riskli oyunlara bakış açısını incelemektedir. Yılmaz ve Çığ’ın (2021) ebeveynlerle yaptığı bir çalışmada, ebeveynlerden hayatlarında daha fazla risk deneyimi olanların çocuklarının riskli oyunlara daha toleranslı olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, Ungar’ın (2009) çalışması, ebeveynlerin riskli oyunlara toleranslı olmalarına ve çocuklarının risk almasını desteklemelerine rağmen, çoğu ebeveynin çocuklarının riskli oyun içeren oyunlara katılmalarına izin verme konusunda tereddüt ettiğini ortaya koymaktadır.

Riskli oyunlara ilişkin ebeveynlerin görüşleriyle ilgili araştırmalara bakıldığında bazı çalışmalarda riskli oyuna izin verme konusunda çocuğun cinsiyetinin etkili olduğu (Çelik, 2023) bazı çalışmalarda ise etkili olmadığı bulunmuştur (Karaca ve Aral, 2020; Kanyılmaz, 2016, Elmalı, 2021). Bunun yanında ebeveynin birden fazla çocuk sahibi olmasının riskli oyuna izin vermede etkili olmadığı (Kanyılmaz, 2016) ancak tek çocuk olduğunda ebeveynlerin çocuklarının riskli oyun oynamalarını daha çok desteklediği tespit edilmiştir (Karaca ve Aral, 2020). Türkiye’de ebeveynler için çocuğun yaşının önemli bir faktör olduğu görülmüş ve ebeveynlerin çocuk büyüdükçe daha fazla risk almalarına izin verdikleri tespit edilmiştir (Akdemir ve diğerleri, 2023; Yılmaz Uysal ve Çığ, 2022). Ayrıca Elmalı’nın (2021) çalışmasında ebeveynlerin riskli oyunlara izin verme düzeyleri ile çocukların sosyal becerileri arasında pozitif, problem davranışlarıyla ise negatif bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Ebeveynlerin riskli oyun konusundaki görüşlerini çocuklarla ilgili değişkenlerden ziyade daha çok ebeveynlerle ilgili değişkenlerin etkilediği söylenebilir. Ebeveynlik tarzları, annenin yaşı, öğrenim durumu, mesleği gibi değişkenler bunlar arasındadır. Türkiye’de yapılan araştırmalar ebeveynlerin ebeveynlik tarzlarının riskli oyuna katılıma izin vermede önemli bir belirleyici olduğunu göstermektedir (Ata Doğan ve Boz, 2019; Cevher Kalburan, 2014a; Cevher Kalburan ve İvrendi, 2016; Erbay & Durmuşoğlu Saltalı, 2012; Güler ve Demir, 2016; Sicim Sevim ve Bapoğlu Dümenci, 2020; Yalçın ve Tan- tekin Erden, 2018; Yurt ve Keleş, 2019; Yılmaz, 2020; Akdemir ve diğerleri, 2023; Kanyılmaz 2016). Türkiye’de ebeveynler arasında aşırı koruyucu ebeveynlik yaygın olarak görülmektedir. Bu da çocukların açık hava oyunlarına ve/veya riskli oyunlara karşı bazen sınırlayıcı davranışlar sergileyebilecekleri anlamına gelmektedir. Cevher Kalburan ve İvrendi (2016), aşırı koruyucu ebeveynlik tarzının ebeveynlerin riskli oyuna karşı olumsuz bir yaklaşım içinde olduğunu tespit etmiştir. Buna ek olarak, çocukların bağımsız olmalarını teşvik eden ancak ebeveynlerin onlar üzerinde hala bir kontrol sahibi olduğu demokratik ebeveynlik tarzının, riskli oyunun desteklenmesiyle pozitif bir ilişkisi olduğuna da dikkat çekmişlerdir (Cevher Kalburan ve İvrendi, 2016). Bu nedenle, ebeveynlerin, özellikle annelerin, çocukları için riskli oyunun faydalı olduğunu düşünseler de çocuklarının böyle bir oyunla meşgul olmasına izin vermeye tereddütle yaklaştıkları söylenebilir (Akcinar ve Baydar, 2011; Alat vd., 2012; Erbay ve Durmuşoğlu Saltalı, 2012; Tandoğan, 2022; Yılmaz Uysal ve Çığ, 2022; Yurt ve Keleş, 2019). Yılmaz (2020), Türkiye’de ebeveynler arasında helikopter ebeveynliğinde artış olduğunu belirtmiş ve bu ebeveynlik yaklaşımının çocuklarının her hareketini kontrol etme çabası içinde çocukların serbest oyun zamanını sınırladığını ve çocukların zamanını okul dışı etkinliklerle doldurduğunu ve akademik başarıya öncelik verdiğini dile getirmiştir. Ebeveynlerin risk ve tehlike kavramlarını algılayış-

ları da riskli oyuna izin vermede etkili olduğu görülmektedir. Tandoğan'ın (2022) çalışması, ebeveynlerin riskli oyunlara izin vermek istemediğini, çünkü riskli oyunun tehlikeli olduğunu düşündüklerini ve çocuklarının zarar görmesini istemediklerini ortaya koymaktadır. Mart'ın (2021) çalışmasında, Türkiye'de ebeveynler, okul içi ve dışı oyunların faydalarını fark etmiş olmalarına rağmen, güvenli oyun alanlarının eksikliği ve sözde yabancı tehlikesi korkusu nedeniyle çocukları için iç mekân etkinliklerini tercih etmiştir. Annelerin öğrenim durumunu ele alan çalışmalara bakıldığında riskli oyun davranışlarını ayırt etme, riskli oyun konusunda destek olma, riskli oyunun gerekliliğine inanma ve bu konuda eşlerin birbirlerini desteklemesinde anne babaların lisans mezunu olmasının etkili olduğu görülürken (Karaca ve Aral, 2020; Akdemir ve diğerleri 2023), başka bir çalışmada ise ilköğretim düzeyinde öğrenim durumuna sahip olan annelerin üniversite mezunu olan annelere göre riskli oyuna daha çok izin verdikleri görülmüştür (Kanyılmaz, 2016). Annelerin yaşı da riskli oyuna izin vermede önemli bir değişken olarak bulunmuştur. Kanyılmaz (2016) tarafından 5-6 yaş çocuklarının annelerinin riskli oyunlara izin verme düzeylerini belirlemek amacıyla yapılan çalışmada, yaşı büyük olan annelerin, genç annelere göre riskli oyuna daha çok izin verdikleri bulunmuştur. Bunun sebebi olarak ise genç annelerin güvenlik endişelerine daha fazla kapılmaları, çocuk yetiştirme konusunda moda akımların etkisinde daha fazla kalabildikleri bu sebeple riskli oyunlar konusunda kısıtlayıcı davrandıkları, yaşça büyük annelerin ise ilk çocuklarında benimsedikleri aşırı korumacı tavrın çocuklarına verdikleri zararı fark etmiş olmaları sebebiyle daha az kısıtlayıcı oldukları şeklinde değerlendirilmiştir. Çelik (2023) tarafından, okul öncesine giden çocukların annelerinin riskli oyuna ilişkin algıları ile çocukların benlik kavramları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan çalışmada annelerin riskli oyunun gereğine inanması ile çocuklarının benlik kavramını algılaması arasında olumlu pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Dolayısıyla anneler tarafından çocuğun riskli oyun oynamasının gerekli görülmesi çocukların benlik algılarını olumlu yönde etkileyebileceği söylenebilir. Diğer taraftan annelerin riskli oyuna ilişkin kaygı duymaları ile çocuklarının benlik algıları arasında negatif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Elde edilen bu bulgu ebeveynin riskli oyun konusunda fazla kaygılı davranması sonucunda çocuğa riskli oyun oynama fırsatının verilmemesi, çocuğun benlik gelişimi olumsuz olarak etkileyebileceği söylenebilir. Tüm bu araştırmalardan ebeveynlerin korkularını tetikleyen faktörlerin daha iyi anlaşılması için farklı araştırmaların yapılması ve riskli oyun konusunda ebeveynleri gerekli bilgi ve becerilerle donatma ihtiyacının hala devam etmekte olduğu anlaşılmaktadır. Özellikle koruyucu ebeveynlik tarzını benimseyen aileler için kendi uygulamaları ve fikirleri hakkında eğitim veya atölye çalışmaları alabilecekleri aile katılımı çalışmalarının gerekliliği anlaşılmaktadır.

Türkiye’de öğretmenlerin riskli oyuna ilişkin bakış açılarını yansıtan araştırmalar incelendiğinde, Turgut Kurt (2022) tarafından yapılan çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin riskli oyunlara yönelik tutumlarını etkileyen birçok faktör olduğu bulunmuş ve bunlar okul öncesi eğitim türü, öğretmen yardımcısı varlığı ve günlük açık hava süresi olarak sıralanmıştır. Benzer şekilde, yönetim ve ailelerin tepkileri de öğretmenlerin riskli oyunlara yönelik tutumunu olumsuz etkilediği görülmüştür. Şimşek (2023), okul öncesi öğretmenlerinin riskli oyuna yönelik bilgi, uygulama ve tutumlarını incelediği çalışmasında ise, öğretmenlerin tutumlarını etkileyen kültürel ve eğitimsel geçmişlerinin önemli olduğunu vurgulamıştır. Ayrıca, öğretmenlerin çoğunlukla riskli oyun hakkında olumlu düşüncelere sahip olmalarına rağmen, uygulama konusunda bazı korkuları veya endişeleri olduğu belirlenmiştir. Bakıldığında öğretmenlerin riskli oyunlar konusundaki endişelerinin nedeninin daha çok okul yönetimi ve ailelerin tepkisi gibi dış kaynaklar olduğu sonucuna varılmıştır. Bu noktada, okul yöneticilerine ve ailelere hizmet içi eğitimler veya atölye çalışmaları düzenlenebilir ve ardından okul ortamında riskli oyunu desteklemek için gerekli düzenlemeler yapılabilir. Zira Karakuzu (2023) tarafından hazırlanan “Riskli Oyun Mesleki Gelişim Programı (ROM-GP)” ile okul öncesi öğretmenlerinin, riskli oyuna yönelik bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmış ve elde edilen bulgulara göre, katılımcıların eğitim sonrasında risk toleranslarının daha yüksek çıkmıştır. Kısaca öğretmenlerin bu endişelerinin giderilmesine yönelik birtakım adımlar atılarak Türkiye’de eğitim kurumlarında riskli oyuna yer açılabileceği anlaşılmaktadır.

Banko ve diğerleri (2018), Ankara’daki oyun alanlarını inceleyen bir çalışmada, oyun alanlarının çocukların riskli oyunları deneyimlemelerini desteklemediğini rapor etmişlerdir. Bu çalışmayla açık havada fiziksel olanakların riskli oyun oynamaya elverişli olmadığı görülmektedir. Öte yandan, Chancellor ve Cevher-Kalburan’ın (2014) Türkiye’de çalışan öğretmenlerle yaptığı bir çalışma, riskli oyunların çocukların kaba motor becerilerini ve özgüvenlerini geliştirmelerine yardımcı olduğunu düşündüklerini, ancak okulların oyunları zenginleştirecek uygun riskli oyun malzemelerine veya ortama sahip olmadığını belirtmektedir. Moralı (2019) Türkiye’deki okulların fiziksel özelliklerini dikkate alarak öğretmenlerin riskli oyunlarla ilgili görüşlerini ele alan bir tez çalışması yürütmüştür. Bu çalışmaya göre okullardaki fiziksel çevrenin riskli oyunları desteklemede eksiklikler taşıdığını belirtilmiştir. Diğer taraftan Güler ve Demir (2016) ise okul öncesi öğretmenleriyle yaptıkları bir araştırmada, öğretmenlerin dış etkenlerden dolayı riskli oyunlara temkinli yaklaştıklarını bulmuşlardır. Öğretmenler, önce çocukların sağlığını tehdit edebilecek durumlar için gerekçeler sunmuş, ardından ebeveynlerin ve yöneticilerin tutumunu, fiziksel altyapı sorunlarını gerekçe olarak göstermişlerdir. Bu çalışmalarla Türkiye’de riskli oyunun teşvik edi-

lebilmesi için fiziksel alt yapı sorunlarının da ele alınması gerektiği anlaşılmaktadır.

3. SONUÇ ve ÖNERİLER

Sonuç olarak, çocukların riskli oyunlardan elde ettikleri gelişimsel faydalara rağmen, ebeveyn, öğretmen ve fiziksel olanaklara ilişkin faktörlerin çocukların riskli oyun fırsatlarını kısıtladığı görülmektedir. Önceki tartışmalarda vurgulandığı gibi, aşırı koruyucu ebeveynlik, güvenlik tedbirlerini sıkılaştıran öğretmenler ve fiziksel olanakların yetersizliği çocukların riskli oyunlara katılım özgürlüğünü sınırlandıran temel engeller arasında sayılabilir. Fiziksel, duygusal ve zihinsel faydaları göz önünde bulundurduğumuzda, çocukların riskli oyun fırsatlarının kısıtlanması, çocukların çevrelerini keşfetme, kendi risklerini değerlendirme ve yönetme gibi özgürlüklere ihtiyaç duyan çocuklar için daha zararlı olabilir. Özellikle, yetişkinlerin riskli oyun konusundaki korkularını tetikleyen faktörleri anlamak, ebeveynlere ve öğretmenlere riskli oyunun faydalarını daha iyi anlamaları için gerekli bilgi ve becerileri sunmak, çocuklarının risk alma özgürlüğünü desteklemekten alıkoymayan korkularını yenmelerinde çocuklardan sorumlu yetişkinler açısından önemli bir ilk adım olabilir. Süreçteki bu zorlukların üstesinden gelmek ve çocukların oyunlarında sağlıklı risk almayı teşvik etmek için aşağıdaki uygulama önerileri dikkate alınabilir:

- ✓ **Eğitim ve farkındalık:** Ebeveynlere, öğretmenlere ve geniş kitlelere riskli oyunun faydaları konusunda eğitim ve bilgi sağlamak önemlidir. Bu, yanlış anlamaları ve risk alma korkularını sorgulamaya yardımcı olabilir ve yetişkinlere çocukların oyun fırsatları konusunda bilinçli kararlar vermelerini sağlayabilir.
- ✓ **Ebeveyn katılımı:** Ebeveynleri çocukların oyunlarına aktif olarak katılmaya teşvik etmek, korkuları azaltabilir ve güven oluşturabilir. Ebeveynlere, çocuklarıyla oyun sırasında aktif bir şekilde etkileşimde bulunmaları ve uygun düzeyde risk almaya izin vermeleri konusunda teşvik edilmelidir.
- ✓ **Ebeveynlerle iş birliği:** Okullar ve okul öncesi eğitim kurumları, ebeveynlerle iletişim kanallarını açık tutmalı, endişeleri ele almalı ve riskli oyun konusunda güvenlik önlemleri hakkında güvence sağlamalıdır. Ebeveynleri tartışmalara ve karar verme süreçlerine dahil etmek, ortak sorumluluk duygusu ve güven oluşturabilir.
- ✓ **Mesleki gelişim ve eğitim:** Öğretmenlere ve okul öncesi eğitimcilerine, riskli oyunun önemi ve nasıl kolaylaştırılacağı konusunda mesleki gelişim ve eğitim sağlanmalıdır. Bu eğitim, risk değerlendirmesi, yönetimi ve aktif denetleme stratejilerini içermeli ve çocukların güvenliğini sağlarken sağlıklı risk alma fırsatları sunmalıdır. Okul

öncesi öğretmenlerinin lisans düzeyinde aldıkları eğitimde, riskli oyunu konu alan dersler veya eğitimlerle bu konuda farkındalık ve bilgi düzeyleri artırılabilir. Bu eğitimler, riskli oyunun önemi, öğretmenlerin etkinliklerine riskli oyunu nasıl dahil edebilecekleri ve yaş gruplarına uygun riskli oyun örnekleri gibi konuları içerebilir. Böylece, öğretmenler günlük programlarına açıkça riskli oyun unsurları ekleyebilirler.

- ✓ **Oyun ortamının tasarımı:** Riskli oyun fırsatları sunan oyun ortamları oluşturmak önemlidir. Zorlu yükseklikler, doğal oyun alanları, doğal materyaller gibi unsurları içeren dış mekanlar tasarlamak, çocukları macera dolu oyunlara teşvik ederken ciddi yaralanma riskini en aza indirebilir. Yeterli denetleme sağlanması ve oyun ekipmanlarının güvenliği de önemli faktörlerdir. Okul yönetimleri, yaşa uygun oyun alanı ekipmanlarını okul oyun alanına dahil etmeli ve öğretmenlere aktif gözetimin önemine ilişkin eğitimler verilmelidir. Öğretmenler, riskli oyunların çocuklar için faydalı olduğunu kabul etmelerine rağmen, bu oyunların yetişkin gözetimi altında olması gerektiği konusunda bilinçli olmalı ve ekipmanların kullanımı sırasında aktif gözetimi sağlamalıdır.
- ✓ **Savunuculuk ve politika:** Eğitim ortamlarında ve halka açık alanlarda riskli oyunun sürece dahil edilmesini destekleyen yönetsel yaklaşımların ve düzenlemelerin savunulması önemlidir. Milli Eğitim Bakanlığı, siyasetçiler, toplum kuruluşları ve ilgili paydaşlarla iş birliği yaparak, çocukların sağlıklı risk alma hakkına değer veren bir kültürün teşvik edilmesine yardımcı olabilir.

Bu önerilerin uygulanmasıyla, eğitimciler, ebeveynler ve siyasetçiler çocukların sağlıklı risk almalarına olanak tanıyan, güvenliği dengeleyen ortamların oluşturulmasına yönelik olarak birlikte çalışabilirler.

KAYNAKÇA

- Akçay, D. ve Erkal, S. (2012). Ankara'da farklı semtlerdeki okul öncesi eğitim kurumları iç ve dış mekanlarının kaza riski açısından değerlendirilmesi. *Sağlık ve Toplum*, 2, 36- 47.
- Akçınar, B., & Baydar, N. (2011). Parental control and its behavioral consequences for Preschool Children in Turkey and in USA [Paper presentation]. 19th IACCP Regional Conference: Istanbul, Turkey.
- Akdemir, K., Banko-Bal, Ç. & Sevimli-Celik, S. (2023). Giving Children permission for risky play: parental variables and parenting styles. *Journal of Outdoor and Environmental Education* <https://doi.org/10.1007/s42322-023-00122-8>
- Aksoy, Y. (2013). Çocuk oyun alanları üzerine bir araştırma: İstanbul, Isparta, Eskişehir, Erzurum, Kayseri, Ankara, Zonguldak ve Trabzon illeri örneği. *İstanbul Aydın Üniversitesi Dergisi*, 3(11), 82-106.
- Alat, Z., Akgümüş, O., & Cavali, D. (2012). Outdoor activities: Early childhood teachers' beliefs and practices. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 8(3), 47–62 <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mersinefd/issue/17381/181484>
- Alparone, F. R., & Giuseppina-Pacilli, M. (2012). On children's independent mobility: The interplay of demographic, environmental, and psychosocial factors. *Children's Geographies*, 10(1), 109–122. <https://doi.org/10.1080/14733285.2011.638173>
- Ata-Doğan, S., & Boz, M. (2019). An investigation of pre-school teachers' views and practices about pre-school outdoor play. *İlköğretim Online*, 18(2), 681–697. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.562033>
- Banko, Ç., Akdemir, K., Gemici, M., & Sevimli-Çelik, S. (2018). The investigation of outdoor playgrounds in terms of supporting risky play. *İnönü University Journal of the Faculty of Education*, 19 (3), 406–417. <https://doi.org/10.17679/inu-efd.387479>
- Bauer, M. E., & Giles, A. R. (2019). Single, stay-at-home, and gay fathers' perspectives on their 4- 12-year-old children's outdoor risky play behaviour and 'good' fathering. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(5), 704–719. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2018.1550665>
- Bauer, S., Six, B., Rässler, S., & Esser, F. (2021). Parental restrictions and children's physical activity: a longitudinal analysis of the German National Cohort. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 18(1), 1-11.
- Bauer, M. E., Giles, A. R., & Brussoni, M. (2022). "As long as there's no mortal risk": The perspectives of members in combat arms occupations on children's outdoor risky play. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 14(7), 1070-1081. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2021.2019097>
- Brussoni, M., Olsen, L. L., Pike, I., & Sleet, D. A. (2012). Risky play and children's safety: Balancing priorities for optimal child development. *International Journal*

of Environmental Research and Public Health, 9(9), 3134-3148.

- Brussoni, M., Olsen, L. L., Creighton, G., & Oliffe, J. L. (2013). Heterosexual gender relations in and around childhood risk and safety. *Qualitative Health Research*, 23(10), 1388–1398. <https://doi.org/10.1177/1049732313505916>
- Brussoni, M., Gibbons, R., Gray, C., Ishikawa, T., Sandseter, E. B. H., Bienenstock, A., Chabot, G., Fuselli, P., Herrington, S., Janssen, I., Pickett, W., Power, M., Stanger, N., Sampson, M., & Tremblay, M. S. (2015a). What is the relationship between risky outdoor play and health in children?: A systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 12(6), 6423–6454. <https://doi.org/10.3390/ijerph120606423>
- Brussoni M, Brunelle S, Pike I, vd. (2015b). Can child injury prevention include healthy risk promotion? *Injury Prevention*, (21),344-347.
- Brussoni, M., Ishikawa, T., Han, C., Pike, I., Bundy, A., Faulkner, G., & Mâsse, L. C. (2018). Go play outside! Effects of a risk-reframing tool on mothers' tolerance for, and parenting practices associated with, children's risky play: Study protocol for a randomized controlled trial. *Trials*, 19, 173. <https://doi.org/10.1186/s13063-018-2552-4>
- Burdette, H. L., & Whitaker, R. C. (2005). Resurrecting free play in young children: Looking beyond fitness and fatness to attention, affiliation, and affect. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 159(1), 46-50.
- Cabrera, N. J., Volling, B. L., & Barr, R. (2018). Fathers are parents, too! Widening the lens on parenting for children's development. *Child Development Perspectives*, 12(3), 152–157. <https://doi.org/10.1111/cdep.12275>
- Cevher-Kalburan, N. (2014a). Preschool children's opportunities and parents' opinions regarding outdoor play. *Journal of Studies on Social Policy*, 32, 113–135. <https://doi.org/10.21560/spcd.21616>
- Cevher-Kalburan, N. (2014b). Erken çocukluk döneminde riskli oyun. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(3), 943-960.
- Cevher-Kalburan, N., & Ivrendi, A. (2016). Risky play and parenting styles. *Journal of Child and Family Studies*, 25, 355–356. <https://doi.org/10.1007/s10826-015-0236-1>
- Chancellor, B., & Cevher-Kalburan, N. (2014). Comparing and contrasting primary school playgrounds in Turkey and Australia. *International Education Journal*, 13(2), 41-59.
- Chawla, L. (2009). Growing Up Green: Becoming an Agent of Care for the Natural World *The Journal of Developmental Processes*, 4(1), 6-23.
- Chawla, L., Keena, K., Pevec, I., & Stanley, E. (2014). Green schoolyards as havens from stress and resources for resilience in childhood and adolescence. *Health & place*, 28, 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.healthplace.2014.03.001>
- Cheng, T., Brussoni, M., Han, C., Munday, F., & Zeni, M. (2022). Perceived challenges of early childhood educators in promoting unstructured outdoor play: An eco-

- logical 173 systems perspective. *Early Years*, 1-17, <https://doi.org/10.1080/09575146.2022.2034140>
- Chilton, T. (2004). Risk and play on adventure playgrounds. *Fair Play for Children*. 1-19. <http://www.fairplay31.epizy.com/pdf/1397921471.pdf?i=1>
- Clark, E., & Dumas, A. (2020). Children's active outdoor play: 'Good' mothering and the organisation of children's free time. *Sociology of Health & Illness*, 42(6), 1229-1242. <https://doi.org/10.1111/1467-9566.13107>
- Cook, S., Peterson, L., & Dilillo, D. (1999). Fear and exhilaration in response to risk: An extension of a model of injury risk in a real-world context. *Behavior Therapy*, 30(1), 5-15. [https://doi.org/10.1016/S0005-7894\(99\)80042-2](https://doi.org/10.1016/S0005-7894(99)80042-2)
- Creighton, G., Brussoni, M., Oliffe, J., & Olsen, L. (2015). Fathers on child's play: Urban and rural Canadian perspectives. *Men and Masculinities*, 18(5), 559-580. <https://doi.org/10.1177/1097184X14562610>
- Çelik, F. N. (2023). Okul Öncesi Kurumlarına Devam Eden Çocukların Annelerinin Riskli Oyuna İlişkin Algıları ile Çocukların Benlik Kavramı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Davies, M. (1997). The teacher role in outdoor play. *Journal of Australian Research in Early Childhood Education*, 1, 10-20.
- Di Norcia, A., Bombi, A. S., Cannoni, E., & Marano, G. (2018). Physical risk taking in preschoolers: A comparison between children's and mothers' perceptions. *Journal of Child and Family Studies*, 27(9), 3027-3036. <https://doi.org/10.1007/s10826-018-1115-3>
- Dodd, H. F., & Lester, K. J. (2021). Adventurous play as a mechanism for reducing risk for childhood anxiety: A conceptual model. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 24, 164-181. <https://doi.org/10.1007/s10567-020-00338-w>
- Doucet, A. (2006). Do men mother? Fathering, care, and domestic responsibility. University of Toronto Press.
- Duman, G. ve Koçak, N. (2013). Çocuk oyun alanlarının biçimsel özellikleri açısından değerlendirilmesi (Konya ili örneği). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1), 64-81.
- Elmalı, Ü. G. (2021). Anne babaların okul öncesi dönemde çocukların riskli oyunlarına izin vermeleri ile çocuğun problem davranışları ve sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Publication No. 669022) [Master Thesis, 70 Aksaray University].
- Erbay, F., & Durmuşoğlu Saltalı, N. (2012). The place of play in six-year-olds' daily life and mothers' play perception. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 249-264.
- Francis, J., Martin, K., Wood, L., & Foster, S. (2017). 'I'll be driving you to school for the rest of your life': A qualitative study of parents' fear of stranger danger. *Journal of Environmental Psychology*, 53, 112-120. <https://doi.org/10.1016/j.jep.2017.05.005>

jenvp.2017.07.004

- Gill, T. (2007). No fear: Growing up in a risk averse society. Calouste Gulbenkian Foundation.
- Grady -Dominguez P, Ragen J, Sterman J, Spencer G, Tranter P, Villeneuve M, Bundy A. (2021) Expectations and assumptions: Examining the influence of staff culture on a novel school-based intervention to enable risky play for children with disabilities. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 18(3). [https://doi.org/ 10.3390/ijerph18031008](https://doi.org/10.3390/ijerph18031008).
- Guendouzi, J. (2006). “The guilt thing”: Balancing domestic and professional roles. *Journal of Marriage and Family*, 68(4), 901–909. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2006.00303.x>
- Güler, B. İ., & Demir, E. (2016). Opinions and perceptions of preschool teachers towards risky play. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(02), 97–118. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.246484>
- Harbaugh, W.T., Krause, K., & Berry T. (2001). GARP for kids: on the development of rational choice behavior. *Am. Econ. Rev.*, 91(5), 1539–1545.
- Harper, N. J. (2017). Outdoor risky play and healthy child development in the shadow of the “risk society”: A forest and nature school perspective. *Child & Youth Services*, 38(4), 318–334. <https://doi.org/10.1080/0145935X.2017.1412825>
- Hinchion, S., McAuliffe, E., & Lynch, H. (2021). Fraught with frights or full of fun: perspectives of risky play among six-to-eight-year-olds. *European Early Childhood Education Research Journal*, 29(5), 696–714.
- İvrendi, A., Cevher-Kalburan, N., Sandseter, E. B. H., Storli, R., & Sivertsen, A. H. (2019). Children, mothers, and preschool teachers’ perceptions of play: Findings from Turkey and Norway. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 3(1), 32–54.
- Jackson, S., Scott, S. (1999). Risk anxiety and the social construction of childhood. In D. Lupton (Ed.), *Risk and sociocultural theories: New directions and perspectives* (pp. 86–107). Cambridge University Press.
- Janssen, I. (2015). Hyper-parenting is negatively associated with physical activity among 7-12-year-olds. *Preventive Medicine*, 73, 55–59. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2015.01.015>
- Jayasuriya, A., Williams, M., Edwards, T., & Tandon, P. (2016). Parents’ perceptions of preschool activities: Exploring outdoor play. *Early Education and Development*, 27(7), 1004–1017. <https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1156989>
- Jelleyman, C., McPhee, J., Brussoni, M., Bundy, A., & Duncan, S. (2019). A cross-sectional description of parental perceptions and practices related to risky play and independent mobility in children: The New Zealand state of play survey. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(2), 262. <https://doi.org/10.3390/ijerph16020262>
- Jenkins, N. E. (2006). ‘You can’t wrap them up in cotton wool!’ Constructing risk in young people’s access to outdoor play. *Health, Risk & Society*, 8(4), 379–393.

<https://doi.org/10.1080/13698570601008289>

- Kanyılmaz, E. S., (2016). Riskli Oyuna İzin Verme Ölçeğinin Geliştirilmesi Ve An-nelerin Riskli Oyuna İzin Verme Düzeylerinin İncelenmesi. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.
- Karaca, N. H., & Aral, N. (2020). Anne babaların çocukların oynadıkları riskli oyun ile ilgili görüşlerini etkileyen etmenlerin incelenmesi. *Uluslararası Erken Çocuk-luk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 5(2), 72-86.
- Karaca, N. H., & Uzun, H. (2020). Okul öncesi öğretmenleri için erken çocukluk riskli oyun değerlendirme aracı-Öğretmen formunun geliştirilmesi. *Fırat Üniversite-si Sosyal Bilimler Dergisi*, 30(2), 247-258.
- Karakuzu, E. (2023). Okul öncesi öğretmenlerine yönelik mesleki gelişim programı: Riskli oyun ile ilgili anlayış geliştirme. [Doktora Tezi, Pamukkale Üniversitesi].
- Kimbro, R. T., Brooks-Gunn, J., & McLanahan, S. (2011). Young children in urban are-as: Links among neighborhood characteristics, weight status, outdoor play, and television watching. *Social Science & Medicine*, 72(5), 668-676.
- Kindleberger-Hagan, L., & Kuebli, J. (2007). Mothers' and fathers' socialisation of preschoolers' physical risk taking. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 28(1), 2-14.
- Kubanç, Y. (2014). Okul öncesi eğitim kurumlarının fiziki durumunun incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi* 31(7), 675-688.
- Larson, L. R., Green, G. T., & Cordell, H. K. (2011). Children's time outdoors: Results and implications of the national kids survey. *Journal of Park and Recreation Administration*, 29(2), 1-20.
- Lindqvist, P.; Nordanger, U.K. (2007). Better safe than sorry? Risk and educational research. *Educational Studies*, 33, 15-27.
- Little, H. (2006). Children's risk-taking behaviour: Implications for early childhood policy and practice. *International Journal of Early Years Education*, 14(2), 141-154. <https://doi.org/10.1080/09669760600661427>
- Little, H. & Wyver, S. (2008). Outdoor Play: Does avoiding the risks reduce the bene-fits? *Australian Journal of Early Childhood*, 33(2), 33-4
- Little, H. (2010). Relationship between parents' beliefs and their responses to children's risk-taking behaviour during outdoor play. *Journal of Early Childhood Research*, 8(3), 315-330. <https://doi.org/10.1177/1476718X10368587>
- Little, H., Sandseter, E.B.H., & Wyver, S. (2012). Early childhood teachers' beliefs about children's risky play in Australia and Norway. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 13(4), 300-316.
- Little, H. (2015). Mothers' beliefs about risk and risk-taking in children's outdoor play. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 15(1), 24-39. <https://doi.org/10.1080/14729679.2013.842178>
- Loprinzi P.D., & Trost S.G. (2010). Parental influences on physical activity behavior in

preschool children. *Prev Med.*, (50), 129–133.

- Mammen, G., Faulkner, G., Buliung, R., & Lay, J. (2012). Understanding the drive to escort: A cross-sectional analysis examining parental attitudes towards children's school travel and independent mobility. *BMC Public Health*, 12(862). <https://doi.org/10.1186/1471-2458-12-862>
- Marano, H. E., & Skenazy, L. (2011). Why parents should stop overprotecting kids and let them play: An interview with Hara Estroff Marano and Lenore Skenazy. *American Journal of Play*, 3(4), 423–442.
- Mart, M. (2021). Parental perceptions of outdoor activities. *International Journal of Progressive Education*, 17(4), 358–372. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2021.366.22>
- McFarland, A., & Laird, R. (2018). Outdoor play experiences of young children: implications for policy and practice. *Early Child Development and Care*, 188(10), 1396–1408.
- Moralı, D.İ. (2019). Anaokullarında sunulan riskli oyun fırsatlarının fiziksel özellikler ve yetişkin yaklaşımları bağlamında incelenmesi [Master Thesis, Pamukkale University].
- Morrongiello, B. A., & Hogg, K. (2004). Mothers' reactions to children misbehaving in ways that can lead to injury: Implications for gender differences in children's risk taking and injuries. *Sex Roles*, 50, 103–118.
- Morrongiello, B. A., Lasenby-Lessard, J., & Matheis, S. (2007). Understanding children's injuryrisk behaviors: The independent contributions of cognitions and emotions. *Journal of Pediatric Psychology*, 32(8), 926–937. <https://doi.org/10.1093/jpepsy/jsm027>
- Morrongiello, B. A., Zdzieborski, D., & Normand, J. (2010). Understanding gender differences in children's risk taking and injury: A comparison of mothers' and fathers' reactions to sons and daughters misbehaving in ways that lead to injury. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 31(4), 322–329. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2010.05.004>
- Niehues, A. N., Bundy, A., Broom, A., & Tranter, P. (2013a). Parents' perceptions of risk and the influence on children's everyday activities. *Journal of Child and Family Studies*, 24(3), 809–820. <https://doi.org/10.1007/s10826-013-9891-2>
- Niehues, A. N., Bundy, A., Broom, A., Tranter, P., Ragen, J., & Engelen, L. (2013b). Everyday uncertainties: Reframing perceptions of risk in outdoor free play. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 3(13), 223–237. <https://doi.org/10.1080/14729679.2013.798588>
- Obee, P., Sandseter, E. B. H., Gerlach, A., & Harper, N. J. (2021). Lessons learned from norway on risky play in early childhood education and care (ECEC). *Early Childhood Education Journal*, 49(1), 99–109. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01044-6>
- Oliver, B. E., Nesbit, R. J., McCloy, R., Harvey, K., & Dodd, H. F. (2022). Parent per-

- ceived barriers and facilitators of children's adventurous play in Britain: A framework analysis. *BMC Public Health*, 22(636). <https://doi.org/10.1186/s12889-022-13019-w>
- Özalp, A. Y., Muhacir, S. A., Ada, Ö. ve Akkaya, U. (2016). Artvin kenti oyun alanlarının yeterlilik açısından irdelenmesi. <https://silo.tips/download/artvn-kent-ocuk-oyunalanlarinin-yeterllk-aisindan-rdelenmes>
- Page, A. S., Cooper, A. R., Griew, P., Davis, L., & Hillsdon, M. (2009). Independent mobility in relation to weekday and weekend physical activity in children aged 10-11 years: The PEACH project. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 6(1), 2. <https://doi.org/10.1186/1479-5868-6-2>
- Porsanger, L., & Sandseter, E. B. H. (2021). Risk and safety management in physical education: Teachers' perceptions. *Education Sciences*, 11(7), 321.
- Sando, O. J., Kleppe, R., ve Sandseter, E. B. H. (2021). Risky Play and Children's Well-Being, Involvement and Physical Activity. *Child Indicators Research*, 14(4), 1435-1451. <https://doi.org/10.1007/s12187-021-09804-5>
- Sandseter, H. E. B. (2007). Categorising risky play—How can we identify risk-taking in children's play? *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(2), 237–252. <https://doi.org/10.1080/13502930701321733>
- Sandseter, E. B. H. (2009). Risky play and risk management in Norwegian preschools—A qualitative observational study. *Safety Science*, 47(4), 461-470.
- Sandseter, E. B. H., & Kennair, L. E. O. (2011). Children's risky play from an evolutionary perspective: The anti-phobic effects of thrilling experiences. *Evolutionary Psychology*, 9(2), 257-284.
- Sandseter, E. B. H. (2014). Early childhood education and care practitioners' perceptions of children's risky play; Examining the influence of personality and gender. *Early Child Development and Care*, 184(3), 434-449.
- Sandseter, E.B., & Sando, O. J. (2016). "We don't allow children to climb trees": How a focus on safety affects Norwegian children's play in early childhood education and care settings. *American Journal of Play*, 8(2), 178– 200.
- Shaw, S. M. (2008). Family leisure and changing ideologies of parenthood. *Sociology Compass*, 2(2), 688–703. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9020.2007.00076.x>
- Smith, P. K., & StGeorge, J. M. (2022). Play fighting (rough-and-tumble play) in children: developmental and evolutionary perspectives. *International Journal of Play*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/21594937.2022.2152185>
- Sicim-Sevim, B., & Bapoğlu-Dümenci, S. S. (2020). Exploring relationship between children's perception of risky play and parents' attitudes. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 5(1), 1–15. <https://doi.org/10.37754/652841.2020.511>
- Stan, I., & Humberstone, B. (2011). An ethnography of the outdoor classroom—how teachers manage risk in the outdoors. *Ethnography and Education*, 6(2), 213–228. <https://doi.org/10.1080/17457823.2011.587360>

- Stephenson, A. (2003). Physical risk-taking: Dangerous or endangered? *Early Years*, 23(1), 35–43. <https://doi.org/10.1080/0957514032000045573>
- Storli, R. (2021). Children's rough-and-tumble play in a supportive early childhood education and care environment. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(19), 10469.
- Sutton, L., Smith, N., Dearden, C., & Middleton, S. (2007). A child's-eye view of social difference. Loughborough: Loughborough University, Centre for Research in Social Policy, Department of Social Sciences. <https://www.jrf.org.uk adresinden alındı>.
- Şimşek, M. (2023). Knowledge about, practice in, attitude toward risky play: A case study from a school in Türkiye [Master's thesis, Bilkent University].
- Tandoğan, O. (2022). Riskli oyun ve macera oyun alanları. *MEGARON / Yıldız Technical University, Faculty of Architecture E-Journal*, 17(2) 389–408. <https://doi.org/10.14744/megaron.2022.63496>
- Tandon, P. S., Saelens, B. E., & Copeland, K. (2017). A comparison of parent and childcare provider's attitudes and perceptions about preschoolers' physical activity and outdoor time. *Child: Care, Health and Development*, 43(5), 679–686. <https://doi.org/10.1111/cch.12429>
- Turgut Kurt, R. (2022). Risky play in outdoor early childhood settings: Teacher attitudes and views (Publication No. 765157) [Master Thesis, Middle East Technical University].
- Ungar, M. (2009). Overprotective parenting: Helping parents provide children the right amount of risk and responsibility. *American Journal of Family Therapy*, 37(3), 258–271. <https://doi.org/10.1080/01926180802534247>
- Waddington, K. C., & Pearson, E. S. (2022). Parental perspectives on the barriers and facilitators to risky-play in preschool children. *Journal of Multidisciplinary Research at Trent*, 3(1), 104–123.
- Wall, G. (2013). 'Putting family first': Shifting discourses of motherhood and childhood in representations of mothers' employment and child care. *Women's Studies International Forum*, 40, 162–171. <https://doi.org/10.1016/j.wsif.2013.07.006>
- Wood, E. E., Kennison, S. M., & Jackson, G. C. (2019). The role of parenting style of single parents in young children's risk-taking. *Current Psychology: A Journal for Diverse Perspectives on Diverse Psychological Issues*, 1. <https://doi.org/10.1007/s12144-019-00178-0>
- Veitch, J., Salmon, J. & Ball, K. Individual, social and physical environmental correlates of children's active free-play: a cross-sectional study. *Int J Behav Nutr Phys Act* 7, 11 (2010). <https://doi.org/10.1186/1479-5868-7-11>
- Yalçın, F., & Tantekin Erden, F. (2018). Risky play in early childhood education: A risk worth taking. *İlköğretim Online*, 17(4), 1847–1860. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.506862>
- Yılmaz, S. (2016). Okul öncesi Eğitimde dış mekanlar ve dış mekan aktiviteleri. *Mersin*

Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12(1), 423-437.

- Yılmaz, S. (2020). Preschool children's preferences to take risks in outdoor play: Turkish sample. *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 5(11), 580-595.
- Yılmaz, S., & Çığ, O. (2021). Oyunda risk alma toleransı ölçeği'nin (ORAT) Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 55 (55) , 198-218. <https://doi.org/10.15285/maruaeabd.992823>
- Yılmaz-Uysal, S., & Çığ, O. (2022). Adaptation of the tolerance of risk in play scale into Turkish: The study of validity and reliability. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 55(55), 198-218. <https://doi.org/10.15285/maruaeabd.992823>
- Yurt, Ö., & Keleş, S. (2019). How about a risky play? Investigation of risk levels desired by children and perceived mother monitoring. *Early Child Development and Care*, 191(5), 749-759. <https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1646740>

Bölüm 6

MÜZİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ MESLEKİ DEĞERLERİNİN DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERİNE GÖRE İNCELENMESİ

Döndü DULKADİR¹

Gamze Elif TANINMIŞ²



1 Dr., e-mail: dulkadirdondu@gmail.com, Orcid: 0000-0002-7860-7924.

2 Prof. Dr. , Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar
Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, e-mail: gamzeb@gazi.edu.tr,
Orcid: 0000-0001- 8593-8425.

GİRİŞ

Bir eğitim sisteminin amaçlarına ulaşabilmesinde belirleyici özelliğe sahip olması sebebiyle öğretmenin eğitim sisteminin en önemli ve en etkili ögesi olduğu bilinmektedir. Özden'e (1999) göre bir ülkenin kalkınmasında, nitelikli insan gücünün yetiştirilmesinde, toplumdaki huzur ve sosyal barışın sağlanmasında, bireylerin sosyalleşmesi ve toplumsal hayata hazırlanmasında, toplumun kültür ve değerlerinin genç kuşaklara aktarılmasında öğretmen başroldedir (akt. Karataş, 2020: 40).

Eğitim öğretim sürecinin temel taşı olan öğretmenin tüm bu beklentileri karşılayabilmesi için çok iyi yetişmiş olması ve özellikle öğretmenlik mesleğinin gereğini yerine getirebilecek genel ve özel yeterliklere sahip olması gerekmektedir (Numanoğlu & Bayır, 2009: 198).

Bu nedenle bireylerin yaşantısı üzerinde dönüştürücü güce sahip öğretmenlerin icra ettikleri mesleğin; bilimsel, akademik ve uzmanlık boyutları olan profesyonel bir meslek olduğu kabul edilmektedir (Özmen, 2014).

Yılmaz'a (2006) göre öğretmenlik mesleği: dürüstlük, çalışkan olma, açıklık, adil olma, eşitlik, bilimsellik, fedakarlık, insana saygı ve gönüllülük gibi birçok değere sahip olmayı gerektirmektedir (akt. Oğuz, 2012: 311).

Değerler, toplumlardaki ideal düşünme ve davranma yollarını belirleyen kıstaslar; kişilerin düşünce davranış ve yaşam biçimlerine ait kararlarını etkileyen ortak düşünce ve inançlar olarak tanımlanmaktadır. Bu kavram, bireyin diğer bireyleri etkileme teşebbüslerine ve davranışlarını anlaşılır duruma getirmesine rehberlik eden normlar; bireylerin ideoloji, karar, davranış, kendilerini ifade etme biçimlerine, kendi davranışları ile diğer bireylerin davranışlarını karşılaştırarak standartlarını belirmesi şeklinde tarif edilir (Rokeach, 1973).

Değerler, bir başka deyişle, insanı diğer canlılardan ayıran ve insanı insan yapan (Dilmaç, 2007), toplumun veya bir grubun kendi düzenini, varlığını ve sürekliliğini koruyabilmesi için toplulukta yer alan bireylerin büyük bir çoğunluğu tarafından doğruluk, geçerlilik ve güvenilirliği onaylanan (Özgüven, 2003; Yetkin & Daşcan, 2008), kişilerin toplumsal ve bireysel tercihlerini anlatan (Rokeach, 1973 akt. Dilmaç 2007), herhangi bir şeyin talep edilebilir ya da edilemez olduğunu belirleyen (Güngör, 1996) müşterek inanç ve düşünceler, bireylerin seçeneklere olan meyilleridir (Erdem, 2003; Sarı, 2005).

Değerler, tutumlarla ve sosyo-kültürel normlarla ilişkili olması nedeniyle toplumsal ve bireysel davranışları belirlemede, yönlendirmede ve biçimlendirmede önemli rol oynamaktadır. Bireyin kendisini başkalarına ifade etmesinde; bir olay karşısında kendisini, başkalarını ya da olayları değerlendirmesinde; başkalarını etkilemesinde, ikna etmesinde ya da başkalarından etkilenmesinde; kararlar almasında ve tercihlerde bulunmasında; çatışmaları

çözmesinde; iyi ya da kötü olanı, doğruyu ya da yanlış ayırt etmesinde; en önemlisi kendini gerçekleştirmesinde değerlerin oldukça önemli bir rol oynadığı söylenebilir (Tunca, 2012). Öğretmenlerin bu görev ve sorumlulukları ideal bir şekilde yerine getirmeleri öğretmenlik mesleğine ilişkin mesleki değerleri dikkate almaları ve uygulamaları ile mümkün olacaktır.

Tunca (2012), öğretmenlik mesleğinin değerlerini, öğretmenlerin, öğretimi planlama, düzenleme, uygulama; öğrencilerin öğrenmelerini sağlama ve sürdürme; sınıf içi disiplini sağlama; kendini geliştirme gibi mesleki görevlerini ve sorumluluklarını yerine getirirken düşüncelerine, duygularına ve davranışlarına (kendini öğrencilere, meslektaşlarına ve velilere ifade etme, bireyleri ya da olayları değerlendirme, karar alma, tercihte bulunma, çatışma çözme, iyiyi ya da kötüyü, doğruyu ya da yanlış ayırt etme vb.) rehberlik eden ölçütler ya da standartlar olarak tanımlamıştır.

Müzik Eğitimi ve Mesleki Değerler

Uçan (1997) tarafından temelde, bir müzikal davranış kazandırma, bir müziksel davranış değiştirme veya bir müziksel davranış değişikliği oluşturma, bir müziksel davranış geliştirme süreci olarak tanımlanan müzik eğitimi sanat eğitiminin önemli boyutlarından biridir.

Okul programlarında yer alan müzik derslerinde düzenli, planlı ve yöntemli bir öğretim yapılabilmesini müzik öğretmenlerinin varlığına bağlayan Uçan (1997), müzik öğretmenliği eğitimi, genel olarak müzik öğretmenliği mesleğinin gerektirdiği yeterlikler üzerinde odaklanan bu mesleğe yönelen veya yöneltilen bireyleri müzik alanında öğretmenleştirme süreci olarak tanımlamaktadır.

Müzik eğitiminde müzik öğretmeni ve adaylarının alansal donanımlarının ve mesleki değerlerinin bilincinde olmaları eğitimin niteliği açısından büyük önem taşımaktadır.

Akgül Barış'a (2016) göre müzik öğretmenlerinin, daha öğretmen adayı iken kendilerinin sahip olması gereken toplumsal ve mesleki değerleri çok iyi özümseyip benimsemiş olmaları ülkemiz sanat eğitimi açısından büyük önem taşımaktadır.

Türkmen (2017) ise bir müzik öğretmenin öğrencilerinde yetenekli olanları mesleki müzik eğitimine teşvik etmesinin, öğrencilerin müzikle ilgili yeterli düzeyde ve daha fazlasını alabilmelerini sağlayıcı çalışmalar yapmasının mesleki değerlere sahip olmasıyla bağlantılı olduğunu vurgulamıştır.

Alanyazında öğretmen adayları, öğretmen ve yöneticilerin değerlere ilişkin görüşlerini ortaya koyan birçok çalışma olmasına rağmen (Turan & Aktan, 2008; Erbaş, 2018; Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000; Koca, 2009; Coşkun & Yıldırım, 2009; Aktepe & Yel, 2009; Kozikoğlu & Bekler, 2019; Demirtaş

& Çubukçu, 2018; Sarıcı Bulut, 2012; Balcı & Yanpar Yelken, 2010; Memiş & Güney Gedik, 2010; Erdem, 2007; Sarı, 2005; Bozgeyikli vd., 2016) özellikle müzik öğretmeni adaylarının sahip olduğu mesleki değerlere ilişkin çalışmalara çok az rastlanmıştır.

Bu çalışmanın temelini, değerler bakımından önem arz eden mesleki değerler kavramı oluşturmakta ve bu mesleki değerlerin, bireylerin demografik özelliklerine göre farklılık göstereceği düşüncesi ön görülmektedir. Çünkü, bireylerin, değişim halinde olan fikirleri ve algıları birçok etkene göre şekillenmektedir. Bu şekillenmede, demografik değişkenlerin rolü oldukça büyüktür, hatta en önemli faktördür. Yaş, cinsiyet, eğitim durumu, mali durum gibi faktörler bireylerin durum değerlendirmelerini, olaylara bakış açılarını değiştirirken, yaşantısı ve mesleği hakkındaki düşüncelerini de doğru orantıda değiştirir. Bu da mesleki değerlerin, demografik faktörlerden birçok farklı açıdan etkilendiğini düşündürmektedir. Tüm bunlardan hareketle araştırmanın problem durumu müzik öğretmeni adaylarının mesleki değerlerinin demografik özelliklere göre incelenmesi belirlenmiştir.

YÖNTEM

Araştırmanın Niteliği

Bu araştırmada nicel araştırma modeli kullanılmıştır. Nicel araştırma, ölçülebilir verilerin toplanmasını ve analizini gerektiren unsurların bir çalışmasıdır (Baltacı, 2018; Crabtree & Miller, 1999). İlişkisel tarama modeli; genellikle birden çok değişken arasındaki etkileşimin varlığını ve miktarını belirlemede kullanılır (Karasar, 2011). Bu ilişkiler korelasyon, t-testi, varyans analizi ve çoklu regresyon gibi istatistiksel yöntemler yardımıyla belirlenebilir.

İlişkisel çözümleme iki türlü yapılabilir:

- Korelasyon türü ile
- Karşılaştırma yolu ile

Korelasyon türü ile ilişki aramalarda değişkenlerin birlikte değişip değişmedikleri, bir değişim varsa bunun ne yönde olduğu belirlenmeye çalışılır. Bu yolla bulunan ilişkiler doğrudan neden-sonuç ilişkisi olarak yorumlanmaz; ancak o yönde ipuçları verebilir. Korelasyon türü özellikle deneme modellerinin kullanılmadığı durumlarda başvurulabilecek uygun bir araştırma modelidir (Karasar, 2005).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, Aksaray Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi müzik eğitimi anabilim dallarına öğrenim gören ve gönüllük esasına göre çalışmaya katılmış 130 müzik öğretmeni adayı oluşturmaktadır.

Tablo 1. Müzik Öğretmeni Adaylarının Demografik Özellikleri

Değişken		f	%
Cinsiyet	Kadın	73	56,2
	Erkek	57	43,8
Ailenin Ekonomik Durumları	İyi	33	25,4
	Orta	85	65,4
	Zayıf	12	9,2
Aile ile Yaşanan Bölge	Büyük Şehir	59	45,4
	İl	43	33,1
	İlçe	24	18,5
	Köy	4	3,1
Kaldıkları Yer	Aileyle birlikte	44	33,8
	Yurtta	42	32,3
	Arkadaşları ile birlikte evde	44	33,8
Müzik Öğretmenliği Yapmak İsteyip İstememe Durumları	Evet	113	86,9
	Hayır	17	13,1
Medeni Durum	Evli	5	3,8
	Bekar	125	96,2

Tablo 1'e göre çalışmaya katılan müzik öğretmeni adaylarının %56,2'si kadın, %43,8'i erkektir.

Müzik öğretmeni adaylarının ailelerinin ekonomik durumlarına göre dağılımlarına bakıldığında %65,4'lük yüksek bir kısmının ailelerinin orta gelir düzeyinde oldukları görülmüştür. Geriye kalan %25,4'lük kısım iyi gelir seviyesinde, %9,2'lik kısım ise zayıf gelir seviyelerindedir. Buradan müzik öğretmenliği bölümlerini daha çok aileleri orta gelir düzeyindeki kişilerin tercih ettiği dikkati çekmektedir.

Müzik öğretmeni adaylarının aileleriyle yaşadıkları bölgelere göre dağılımlarına bakıldığında %45,4'ünün büyük şehirlerden geldiği görülmektedir. %33,1'lik kesim illerden, %18,5'lik bir kısım ise ilçelerden gelirken %3,1'lik kesim köylerden gelmiştir. Bu tablodan müzik eğitim fakültesi öğrencilerinin büyük oranla büyük şehirlerden geldikleri görülmektedir.

Müzik öğretmeni adaylarının öğrenimleri süresince kaldıkları yerlere göre dağılımlarına bakıldığında %33,8'inin aileleriyle kaldıkları, %33,8'inin arkadaşları ile beraber kaldıkları ve %32,3'ünün de yurtta kaldıkları görülmektedir.

Müzik öğretmeni adaylarının mezun olunca müzik öğretmenliği yapıp yapmama durumlarına bakıldığında %86,9'unun olumlu, %13,1'inin ise olumsuz yanıt verdiği görülmektedir.

Müzik öğretmeni adaylarının medeni durumlarına göre dağılımlarına bakıldığında %96,2'sinin bekar olduğu, %3,8'inin de evli olduğu görülmektedir.

Verilerin Toplanması

Araştırmada müzik öğretmeni adaylarının mesleki değerlere sahip olma düzeylerini belirlemek için veri toplama aracı olarak Nihal Tunca tarafından geliştirilen dört boyutta toplanan 24 maddelik 5'li likert tipi "Öğretmen Mesleki Değerler Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçekten alınacak puanlar 24-120 arasındadır. Puanlar yükseldikçe mesleki değerlere sahip olma düzeyleri artacaktır.

Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Bu araştırmadan elde edilen veriler gözlenme sıklıklarına göre yüzde (%) ve frekans (f) olarak ifade edilmiştir. Müzik öğretmeni adaylarının mesleki değerlerinin demografik özelliklerine göre karşılaştırılmasında ise SPSS 25.0 ile parametrik t testi ve Anova testi uygulanarak analiz edilmiştir. Kullanılan testlerde anlamlılık düzeyi ($p > 0.05$) olarak belirlenmiştir. Sonuçlar tablolar halinde verilmiş ve yorumlanmıştır.

BULGULAR ve YORUMLAR

Müzik Öğretmeni Adaylarının Cinsiyetlerine İlişkin Tanımlayıcı Mesleki Değerleri

Tablo 2. *Cinsiyete İlişkin Tanımlayıcı Veriler*

Cinsiyet	N	Ortalama	S.S.
Kadın	73	5,74	0,322
Erkek	57	5,59	0,461

Tablo 3. *Müzik Öğretmeni Adaylarının Cinsiyetlerine İlişkin Tanımlayıcı Mesleki Değerlerine Yönelik T Testi*

	Levene's Testi		T-testi		Sig. (2-tailed)	Ortalama Farklar	S.S.
	F	Sig.	T	df			
Eşit varsayılan değişkenler	2,931	0,089	2,185	128	0,031	0,15	0,069
Eşit varsayılmayan değişkenler			2,094	95,959	0,039	0,15	0,072

Müzik öğretmeni adaylarının mesleki değerlerinin cinsiyetlerine farklılık olup olmadığı konusunda yapılan bağımsız örneklem t testine göre 0,05 anlamlılık düzeyinde erkek ve kadın müzik öğretmen adayları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Müzik öğretmeni adaylarının mesleki değerleri konusunda likert ölçekli cevaplarının ortalaması alınıp, bunların cinsiyetlerine göre karşılaştırılmasında kadınların mesleki değerlere

sahip olma düzeylerinin erkeklere oranla daha yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Müzik Öğretmeni Adaylarının Ekonomik Durumlarına İlişkin Tanımlayıcı Mesleki Değerleri

Tablo 4. *Ekonomik Duruma İlişkin Tanımlayıcı Veriler*

	N	Ortalama	S.S.	Minimum	Maximum
İyi	33	5,67	0,466	4	6
Orta	85	5,66	0,383	4	6
Zayıf	12	5,8	0,233	5	6
Toplam	130	5,67	0,395	4	6

Tablo 5. *Müzik Öğretmeni Adaylarının Ekonomik Durumlarına İlişkin Tanımlayıcı Mesleki Değerlerine Yönelik Anova Testi*

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Gruplar Arası	0,221	2	0,11	0,705	0,496
Grupların İçinde	19,871	127	0,156		
Toplam	20,091	129			

Müzik öğretmeni adaylarının ailelerinin ekonomik durumlarının, müzik öğretmen adaylarının mesleki değerlerine etkisi konusunda yapılan ANOVA testinde; 0,05 anlamlılık düzeyinde üç gelir düzeyinin ortalamalarının, müzik öğretmen adaylarının mesleki değerleri konusunda anlamlı bir farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır.

Müzik Öğretmeni Adaylarının Aileleriyle Yaşadıkları Bölgelere İlişkin Tanımlayıcı Mesleki Değerleri

Tablo 6. *Aileleriyle Yaşadıkları Bölgelere İlişkin Tanımlayıcı Veriler*

	N	Mean	S. S.	Minimum	Maximum
Büyük Şehir	59	5,64	0,459	4	6
İl	43	5,67	0,359	5	6
İlçe	24	5,76	0,269	5	6
Köy	4	5,68	0,418	5	6
Toplam	130	5,67	0,395	4	6

Tablo 7. *Müzik Öğretmeni Adaylarının Aileleriyle Yaşadıkları Bölgelere İlişkin Tanımlayıcı Mesleki Değerlerine Yönelik Anova Testi*

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Gruplar Arası	0,26	3	0,087	0,551	0,648
Grupların İçinde	19,831	126	0,157		
Toplam	20,091	129			

Tablo 8. *Müzik Öğretmeni Adaylarının Aileleriyle Yaşadıkları Bölgelere İlişkin Tanımlayıcı Mesleki Değerlerine Yönelik Robust Testi*

Robust Testi				
	Statistic ^a	df1	df2	Sig.
Welch	0,784	3	14,064	0,522
Brown-Forsythe	0,605	3	18,229	0,62

Müzik öğretmeni adaylarının aileleriyle yaşadıkları bölgelerin, müzik öğretmen adaylarının mesleki değerlerine etkisi konusunda yapılan ANOVA testinde; 0,05 anlamlılık düzeyinde dört bölgenin ortalamalarının, müzik öğretmen adaylarının mesleki değerleri konusunda anlamlı bir farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır.

Müzik Öğretmeni Adaylarının İkamet Ettikleri Yerlere İlişkin Tanımlayıcı Mesleki Değerleri

Tablo 9. *İkamet Ettikleri Yerlere İlişkin Tanımlayıcı Veriler*

	N	Ortalama	S. S.	Minimum	Maximum
Aileyle birlikte	44	5,59	0,455	4	6
Yurtta	42	5,78	0,338	5	6
Arkadaşları ile birlikte evde	44	5,66	0,365	5	6
Toplam	130	5,67	0,395	4	6

Tablo 10. *Müzik Öğretmeni Adaylarının İkamet Ettikleri Yerlere İlişkin Tanımlayıcı Mesleki Değerlerine Yönelik Anova Testi*

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Gruplar Arası	0,791	2	0,396	2,603	0,078
Grupların İçinde	19,3	127	0,152		
Toplam	20,091	129			

Tablo 11. *Müzik Öğretmeni Adaylarının İkamet Ettikleri Yerlere İlişkin Tanımlayıcı Mesleki Değerlerine Yönelik Robust Testi*

Robust Testi	Statistic ^a	df1	df2	Sig.
Welch	2,702	2	83,91	0,073
Brown-Forsythe	2,618	2	119,876	0,077

Müzik öğretmeni adaylarının öğrenimleri sırasında ikamet ettikleri yerlerin, müzik öğretmen adaylarının mesleki değerlerine etkisi konusunda yapılan ANOVA testinde; 0,05 anlamlılık düzeyinde üç farklı ikamet seçeneğinin müzik öğretmen adaylarının mesleki değerleri arasında anlamlı bir farklılık yaratmadığı ortaya çıkmıştır.

Müzik Öğretmeni Adaylarının Demografik Özelliklerine İlişkin Yapılan Crosstabulation Analizleri

Cinsiyet-Mesleki Değer (Ortalama) Crosstabulation Analizi

Tablo 12. *Cinsiyet-Mesleki Değer (Ortalaması) Karşılaştırma*

		Mesleki Değer (Ortalaması)		
		4,00	5,00	6,00
Cinsiyet	Kadın	0,0%	5,5%	94,5%
	Erkek	1,8%	8,8%	89,5%
Toplam		0,8%	6,9%	92,3%

Müzik öğretmeni adaylarının mesleki değerlerine ilişkin uygulanan likert ölçekli veri toplama aracından elde edilen puan ortalamalarının cinsiyet faktörüyle Crosstabulation analizinde; erkeklerin %89,5'i, kadınların %94,5'i toplamda ise tüm katılımcıların %92,3'ünün mesleki değerler algısını 'Çok Önemli' bulduğunu ifade ederken %7,7'sinin ise mesleki değerleri 'Oldukça Önemli' ve 'Önemli' olarak nitelendirdiği görülmektedir. Bu test tablo 2'deki bağımsız örneklem T Testi sonuçlarını destekleyici ve açıklayıcı niteliktedir. Tüm katılımcıların "çok önemli" cevabındaki oranı ise oldukça yüksektir. Kadınlar daha yüksek oranda olmakla beraber katılımcıların büyük çoğunluğu mesleki değerler konusunun bilincinde ve önemini farkındadırlar. Cinsiyet faktörünün mesleki değerlere sahip olma düzeylerinde etkili olduğu düşünülmektedir.

Aile Ekonomik Durumu-Mesleki Değer (Ortalama) Crosstabulation Analizi

Tablo 13. *Aile Ekonomik Durumu-Mesleki Değer (Ortalaması) Karşılaştırma*

		Mesleki Değer (Ortalaması)		
		4,00	5,00	6,00
Aile Ekonomik Durumu	İyi	3,0%	6,1%	90,9%
	Orta	0,0%	8,2%	91,8%
	Zayıf	0,0%	0,0%	100,0%
Toplam		0,99%	6,9%	92,3%

Müzik öğretmeni adaylarının mesleki değerlerinin ailesinin ekonomik durumuyla yapılan Crosstabulation analizinde; aile ekonomisinin durumu, “iyi”, “orta” ve “zayıf” olmak üzere üç kategoride değerlendirildiğinde ailelerin ekonomik durumlarının müzik öğretmeni adaylarının mesleki değerlerine etkisi konusunda anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Müzik öğretmeni adaylarının %92,3 gibi oranda büyük bir çoğunluğunun mesleki değerlere sahip olma düzeylerinin yüksek olduğunu ve mesleki değerleri “çok önemli” buldukları tespit edilirken yine %6,9’unun da mesleki değerleri “oldukça önemli” ve “önemli” buldukları dikkati çekmektedir.

Aileleriyle Yaşadıkları Bölge-Mesleki Değer (Ortalama) Crosstabulation Analizi

Tablo 14. *Aileleriyle Yaşadıkları Bölge-Mesleki Değer (Ortalama) Karşılaştırma*

		Mesleki Değer (Ortalaması)		
		4,00	5,00	6,00
Aile ile yaşadığı bölge	Büyük Şehir	1,7%	10,2%	88,1%
	İl	0,0%	7,0%	93,0%
	İlçe	0,0%	0,0%	100,0%
	Köy	0,0%	0,0%	100,0%
Toplam		0,99%	6,9%	92,3%

Müzik öğretmeni adaylarının mesleki değerlere ilişkin cevaplarının ortalamasının aileleriyle yaşadıkları bölgelere göre karşılaştırılmasında yaşadıkları bölge ilçe ve köy olan müzik öğretmeni adaylarının tamamının, ilde yaşayan müzik öğretmeni adaylarının %93’nün, büyükşehirde yaşayan müzik öğretmeni adaylarının ise %88,1’nin mesleki değerler algısının “çok önemli” olduğu görülmekte olup bu oranın kentleşmenin artması ile nispeten azaldığı tespit edilmiştir. Aileleriyle yaşadıkları bölgelerin mesleki değerlere etkisi konusunda anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Aynı zamanda toplamda müzik öğretmeni adaylarının %92,3’ünün mesleki değer algısının yüksek olduğu da dikkati çekmektedir.

Kaldıkları Yer-Mesleki Değer (Ortalama) Crosstabulation Analizi**Tablo 15.** *Kaldıkları Yer- Mesleki Değer (Ortalaması) Karşılaştırma*

		Mesleki Değer (Ortalaması)		
		4,00	5,00	6,00
Kaldıkları Yer	Aileyle birlikte	2,3%	6,8%	90,9%
	Yurtta	0,0%	7,1%	92,9%
	Arkadaşları ile birlikte evde	0,0%	6,8%	93,2%
Toplam		0,9%	6,9%	92,3%

Tablo 15'te müzik öğretmeni adaylarının kaldıkları yerle mesleki değerlere ilişkin puanlarının karşılaştırılmasında arkadaşları ile birlikte evde kalanların %93,2'sinin, yurttaki kalanların %92,9'unun, ailesiyle birlikte kalanların ise %90,9'unun mesleki değer algılarının "çok önemli" olduğu ve mesleki değerlere sahip olma düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir. Öğrencilerin ikametlerinin mesleki değerlere etkisi konusunda anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu çalışmada müzik öğretmeni adaylarının mesleki değerlerinin demografik özelliklerine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmadan elde edilen verilere göre müzik öğretmeni adaylarının mesleki değerler algılarında ailelerin ekonomik düzeylerine, aileleriyle yaşadıkları bölgeye, öğrenimleri sırasında kaldıkları yerlere göre farklılık göstermediği sadece cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık olduğu ve kadınların mesleki değerlere sahip olma düzeylerinin erkeklere oranla daha yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Ayrıca yapılan tüm istatistiksel analizlerde müzik öğretmeni adaylarının büyük bir çoğunluğunun mesleki değerler konusunda en üst seviyede bilinçli ve konunun önemini farkında oldukları sonuçlarına varılmıştır.

Müzik öğretmenliği sanat eğitiminin en önemli uygulama alanlarından biridir. Bu nedenle müzik öğretmenin diğer alanlardan farklı olarak, sanatçı kişiliğini öğretmenlik vasıfları ile birleştirerek mesleğini hayata geçirmesi beklenmektedir. "Bir müzik öğretmeni adayının, aldığı eğitimde ve mesleğinde başarılı olabilmesi için müzik eğitim ve öğretim işlevini yerine getirebilecek kadar müzik ile ilgili kişisel yeteneklere sahip olması, mesleği ve eğitim dalı ile ilgili yeterli öğretmenlik davranışları edinebileceği bir eğitim görmesi gereklidir" (Otacıoğlu, 2008).

Akgül Barış'a (2016) göre her öğretmen adayının mesleğini ve branşının gerektirdiği temel değerleri iyi özümsemesi gerekmekte ve müzik öğretmenlerinin daha öğretmen adayı iken, eğitimini aldıkları mesleklerine ait temel değerlere ve bu değerlerin müzik öğretmenliği mesleğine yansımalarına ilişkin görüşlerinin ülkemiz sanat eğitimi açısından önemli olduğu düşünüldüğünde müzik öğretmenliği mesleğinin mesleki değer yargıları konusunda

toplumsal farkındalık yaratılması konusu gündeme gelmektedir. Bu nedenle eğitim ortamının en önemli ve etkili ögesi olan öğretmenin mesleğini nasıl algıladığı temelde insan yetiştirme sanatı olan öğretmenlik mesleğinin etkili ve verimli gerçekleştirilmesinde çok önemlidir. Karataş'a (2020) göre ise nihayetinde branşı ne olursa olsun öğretmenlerden beklenen davranışlar sadece sınıf içerisinde öğrencileri etkilemeyecek, ayrıca geleceğin toplumunun sağlıklı bir biçimde şekillendirmesine katkı sağlayacaktır.

Tüm bu araştırma sonuçlarının ışığında öğretmen adaylarına mesleki değerleri kazandırma ve bu konudaki algılarını geliştirme amacıyla öğretmen yetiştirme lisans programlarına "Mesleki Değerler" isimli dersin konularak okutulmasının yararlı olacağı düşünülmektedir. Yine halen görev yapan öğretmenlerin mesleki değerlere ilişkin algılarını daha üst seviyeye çıkarmak adına hizmetiçi eğitimlerin verilmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir.

Yapılan literatür taramasında müzik öğretmenlerinin veya müzik öğretmeni adaylarının meslekî değerlerini inceleyen çalışma sayısı yok denecek kadar azdır. Yapılan bu çalışmanın müzik eğitimi alanına katkı sağlayacağı düşünülmekte ve konunun daha büyük örneklem gruplarıyla ve daha farklı değişkenlerle araştırılmasının yararlı olacağı düşünülmektedir.

Öğretmenlik mesleği, akademik çalışmalar ve uzmanlık alan eğitimleri gerektiren en önemli mesleklerden birisidir. Öğrencilerin yaşadıkları dönem ve içinde bulundukları toplumdan kaynaklanan ihtiyaçlarına yönelik gerekli bilgileri kazanmasında ve bu sürecin en verimli şekilde yönetilmesinde öğretmenin rolü oldukça büyüktür. Bu nedenle öğretmenlerin niteliğinin eğitim sisteminin başarısını ve eğitimin niteliğini etkilediği göz önüne alındığında daha nitelikli ve donanımlı öğretmen yetiştirme amacıyla programların çağımızın gereklerine uygun bir şekilde güncellenmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir. Tüm bunlardan en önemlisi ise hem öğretmenlerin hem öğretmen adaylarının günümüz ülke koşulları nedeniyle mesleki önem ve değer konusunda kaygılarının azaltılmasına ilişkin çalışmaların yapılarak öğretmenlik mesleğine gereken önceliğin verilmesinin ve meslek itibarının yükseltilmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Akgül Barış, D. (2016). Müzik öğretmeni adaylarının mesleki değer algıları. *Online Journal of Music Sciences*, 1(2), 1-20.
- Aktepe, V. & Yel, S. (2009) İlköğretim öğretmenlerinin değer yargılarının betimlenmesi: Kırşehir ili örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(3), 607-622.
- Balcı, F.A. ve Yanpar Yelken, T. (2010). İlköğretim öğretmenlerinin “değer” kavramına yükledikleri anlamlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39,81-90.
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 231-274.
- Bozgeyikli, H. , Derin, S. & Toprak, E. (2016). Üniversite öğrencilerinin mesleki değer algıları. *International Journal of Contemporary Educational Studies*, 2(1), 139-156.
- Coşkun, Y. & Yıldırım, A. (2009). Üniversite öğrencilerinin değer düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 311-328.
- Crabtree, B. F. & Miller, W. L. (1999). *Doing qualitative research*. Thousand Oak: Sage Publications.
- Demirtaş, H., Cömert, M., & Özer, N. (2014). Öğretmen adaylarının özyeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 96-110.
- Demirtaş, V.Y. & Çubukçu, F. (2018). Okulöncesi ve sınıf öğretmeni adaylarının mesleki değerleri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(39), 99-130.
- Dilmaç, B. (2007). *Bir grup fen lisesi öğrencisine verilen insani değerler eğitiminin insani değerler ölçeği ile sınanması*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Erbaş, A.A. (2018). Meslek yüksekokul öğrencilerinin değer yargılarının incelenmesi. *International Journal of Educational Technology and Scientific Researches*, 3(5), 58-73.
- Erdem, A. R. (2003). Üniversite kültüründe önemli bir unsur: değerler. *Değerler Eğitim Dergisi*, 1(4), 55-72.
- Erdem, A.R. (2007). Eğitim fakültesi kültürünün önemli bir ögesi: Değerler (Pamukkale üniversitesi eğitim fakültesi örneği). *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, 7(26), 95-108.
- Güngör, E. (1996). *Ahlâk psikolojisi ve sosyal ahlâk*. İstanbul: Ötüken Yayınevi.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar ilkeler teknikler*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları.

- Karataş, K. (2020). Öğretmenlik mesleğine kuramsal bir bakış. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(17), 39-56.
- Koca, A. İ. (2009). *Üniversite öğrencilerinin değerleri ve bireysel özellikleri ile kariyer tercihleri arasındaki ilişki - Çukurova Üniversitesinde bir araştırma*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Kozikoğlu, İ. & Bekler, Ö. (2019). Öğretmenlerin mesleki değerlere ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 17(38), 171-206.
- Kuşdil, E. ve Kağıtçıbaşı, Ç. (2000). Türk öğretmenlerin değer yönelimleri ve schwartz değer kuramı. *Türk Psikoloji Dergisi*, 15(45), 59-76.
- Memiş, A. & Güney Gedik, E. (2010). Sınıf öğretmenlerinin değer yönelimleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 8(20), 123-142.
- Numanoğlu, G. & Bayır, Ş. (2009). Bilgisayar öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerine ilişkin görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 10(1), 197-212.
- Oğuz, E. (2012). Öğretmen adaylarının değerler ve değerler eğitimine ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), 1309-1325.
- Otacıoğlu, S. G. (2008). Müzik eğitimi bölümü öğrencilerinin, problem çözme, özgüven düzeyleri ile çalgı başarılarının karşılaştırılması. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 143 -154.
- Özgüven, İ. E. (2003). *Psikolojik testler*. Ankara: PDREM Yayınları.
- Özmen, H. (2014). Öğretmenlik mesleği ve eğitim sisteminde öğretmen. *Eğitim Bilişimine Giriş*. Ankara: Pegem Akademi.
- Rokeach, M. (1973). *The Nature of Human Values*. New York: The Free Press.
- Sarı, E. (2005). Öğretmen adaylarının değer tercihleri: Giresun Eğitim Fakültesi örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 3(10), 73-88.
- Sarıcı Bulut, S. (2012). Gazi Eğitim Fakültesi öğrencilerinin değer yönelimleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1(3), 216-238.
- Tunca, N. (2012). *İlköğretim öğretmenleri için mesleki değerler ölçeğinin geliştirilmesi ve ilköğretim öğretmenlerinin mesleki değerlerinin belirlenmesi*. (Yayınlanmamış doktora tezi), Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eskişehir.
- Tunca, N., Alkın Şahin, S. & Oğuz, A. (2015). Öğretmenlerin eğitim inançları ile mesleki değerleri arasındaki ilişki. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(1), 11-47.
- Turan, S. & Aktan, D. (2008). Okul hayatında var olan ve olması düşünülen sosyal değerler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 227-259.
- Türkmen, F. (2017). *Müzik Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Uçan, A. (1997). *Müzik Eğitimi*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Yetkin, D. & Daşcan, Ö. (2008). *Son Değişikliklerle İlköğretim Programı (Güncellenmiş)*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Bölüm 7

EĞİTİM ÖRGÜTLERİNİN YENİ PANOPTİKONU: SOSYAL MEDYA¹

Burcu TÜRKKAŞ ANASIZ²

Ceyda TÜRKKAŞ³



1 Bu çalışma Uluslararası Eğitim Kongresi (EDU) 17-19 Kasım 2022 Akdeniz Üniversitesi, Antalya kongresinde sözlü olarak sunulmuş bildirinin genişletilmiş ve geliştirilmiş halidir.

2 Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, burcuturkkas@mu.edu.tr, ORCID: 0000-0001-6156-5601

3 Öğretmen, MEB, ceydakucuk89@gmail.com, ORCID: 0000-0003-1252-4461

GİRİŞ

“Share, follow, like” hangi kanunun bir gereğidir? Toplumsal yaşamın tüm hücrelerine erişen bu üç kavramı kullanan kişiler buna gönüllü müdür? Peki, bu kavramlar şeffaflık mı, yansıma mı yoksa ceza amacıyla mı kullanılmaktadır? Toplumsal yaşamı sadece bu üç kavrama indirgeyen sosyal medya, akışkan toplumda (Bauman, 2013) metanın tahakkümünün körüklendiği, gözetimi içselleştiren kişilerin panoptikonu haline gelmiştir. Sosyal medya aracılığıyla oluşturulan bu panoptikon, gözetlenmeyi ve gözetlemeyi araçsallaştırmakta ve yaygın hale getirmektedir. Gözetlemeyi ve gözetlenmeyi içselleştiren kişiler bir taraftan “Big Brother’a” (Orwell, 2014) hizmet ederken, diğer taraftan da gözetleme ve gözetlenmenin verdiği hazla oyuna dâhil olmaktadır. Yaratılan haz, gerçeğin ve her seferinde yeniden üretilen imajın arasındaki sınırları bulanıklaştırmakta, gözetim pratiklerini normalleştirmektedir. Toplumsal ve bireysel yaşamı “share, follow, like” ilkesine indirgeyen sosyal medya aracılığıyla kişiler onaylanmayı arzu ederek, herhangi bir direniş göstermeden gözetim oyununa dâhil olmaktadır.

Sosyal medya aracılığıyla gözetim oyununa dâhil olma süreciyle birlikte Bentham’ın (2008) ya da Foucault’un (2012) panoptikonundan farklı yeni bir panoptikonun ortaya çıktığı anlaşılmaktadır. Bentham’ın (2008) panoptikon tasarısı, görülmeden gözetlemeyi betimlerken, Foucault’ya (2012) göre panoptikon iktidarın gözüdür. Yeni panoptikon metaforu ise fiziki bir gözetlemenin dışında, sosyal medya aracılığıyla dijital izler bırakan kişilerin gözetim altında tutulmasını ifade etmektedir. Klasik panoptikon dışında, yeni panoptik metaforunda sosyal medya herkesin birbirini gözetlemesine imkân vermektedir. Baskı ve dışarıdan fiziki bir gözetlemenin yerine kişinin kendi isteği ve gönüllüğü ile gözetim oyunu sürdürülmektedir (Aydın, 2020). Dolayısıyla gözetim oyununda ortaya çıkan yapay hazlar kamunun tüketimine hazır hale getirilmekte, kişilerin özgür olduklarını düşündükleri sanal ortamlarda ön plana çıkarılmaktadır.

Sosyal yaşamda kişi artık tek boyutlu insana (Marcuse, 2013) dönüşmekte, yapay haz ve özgürlük arayışıyla gözetim oyununa katılmaktadır. Kişiler sosyal pratiklerinin gereği olarak bir taraftan günlük imaj üretim ve tüketimine dâhil olurken, bir taraftan da gözetim pratiklerinin kitleleşmesine neden olmaktadır (Göker, 2016). Gözetim pratiklerinin kitleleşmesi yeni panoptikon metaforunun en önemli aracıdır. Kitleleşen “share, follow, like” ilkesi ürettiği yapay hazdan ve özgürlükten kaynaklı olarak zamanla arzu edilen davranışa dönüşmekte, böylece panoptik sistem her seferinde kendini yeniden üretmektedir. Yeniden üretilen panoptik sistemde kişiler de gönüllü olarak kendi yaşam biçimlerini gözetim nesnesi haline getirmektedir (Aydın, 2020).

Sosyal medya aracılığıyla oluşturulan yeni panoptik sistemde, toplumun kontrolünün ve yönetiminin sağlanması için çeşitli örgütlere gereksinim du-

yulmaktadır. Eğitim örgütleri bu örgütlerin başında gelmektedir. Gözetim pratiklerini normalleştiren toplumda kişiler artık gündelik yaşamda sergiledikleri sosyal pratiklerini eğitim örgütleri çatısı altında da göstermektedir. Freire'nin (1996) *problem tanımlayıcı eğitim modelinin*, Illich'in (1971) *okulsuz toplumunun* Giroux'un (1979) *örtük programının* yön değiştirmeye başladığı gözlenmektedir. Eğitim örgütlerinde sosyal medyanın etkisiyle eğitim paydaşları diyalog yanlısı olmak yerine yalnızca imaj üretiminin bir parçası haline gelmektedir. Sınırların kaldırılması, eğitim öğretim süreçlerinin özgürlüğü yerine eğitim paydaşları kendi istekleriyle sanal hapishanelerde onaylanmayı arzu eden nesnelere dönüşmektedir. Örtük programla sunulan eleştirel düşünme, sorgulama yerine eğitim paydaşları herhangi bir direniş olmadan gözetim oyununa dâhil olmaktadır. Bu durum eğitim örgütlerinde gerçek ile imajın sınırlarının ortadan kalktığı, eğitim paydaşlarının sanal panoptikonun bir parçası haline geldiğinin göstergesidir.

Eğitim örgütlerini sosyal medya ve panoptikon metaforu üzerinden tartışmayı amaçlayan bu çalışmada öncelikle panoptikon metaforu açıklanacaktır. Daha sonra bir tür gözetleme pratiği olan sosyal medyanın okul yöneticileri üzerindeki etkileri tartışılacaktır.

Panoptikon Kavramı

Panoptikon kavramı köken olarak Yunan mitolojisinden gelmektedir. Mitolojiye göre dört gözlü ya da tüm vücudu gözlerle kaplı bir varlık olan Argus Panoptes, aynı anda birden fazla nesneye odaklanabilmektedir. Panoptes tüm vücudundaki gözler sayesinde çevresindeki her şeyi gözetleyebilmektedir. Ancak bunu yaparken çevresindekiler onu fark etmemektedir. Başka bir ifadeyle Panoptes kendisi görülmeden, gözetleyebilmektedir (Kaygısız, 2017). Panoptikon kavramının metafor olarak kullanımının ilk Foucault ile anıldığı bilinse de, Bentham'ın bu kavramdan mimari açıdan yararlandığı görülmektedir. Bentham, gözetim gücünü elinde tutmak isteyen üst akıl için hapishanede tüm hücreleri ve mahkumları görebilen bir yapı inşa etmiştir. Yapıyı panoptikon olarak adlandırılan Bentham gözetleyicinin gözetlenen üzerindeki otoritesini kurmasını ve sürdürmesini amaçlamıştır. Bu panoptik yapıda gözetlenenler hiçbir şekilde gözetleyiciyi görmemektedir (Aydın, 2020; Şentürk ve Elçiboğa, 2017)

Sosyal medya platformları Bentham ve Foucault'tan farklı olarak yeni panoptikon araçları olarak düşünülebilir. Sosyal medya araçları sayesinde kişiler gönüllü olarak gözetlemeyi ve gözetlenmeyi içselleştirmektedir. Oysa Habermas (1997) "*Kamusallığın Yapısal Dönüşümü*" başlıklı eserinde tüm çıkarlardan uzak, herkese açık bir kamusal yapıyı kurgulamaktadır. Bu kamusal yapıda, devlet gücünün baskı ve yönlendirmesi olmadan özgür bireylerin oluşturduğu bir alan bulunmaktadır. Ancak günümüzde sosyal medya platformlarında "share, follow, like" yoluyla bırakılan dijital izler, kişilerin kolaylıkla kontrol edilmesini sağlamaktadır. Sözde özgürlüğü, görünürlü-

ğü, şeffaflığı pazarlayan yeni gözetim sisteminde kişiler sanal dünyanın içine hapsolmuş nesnelere dönüşmektedir. Böylece yeni panoptik sistemde kişiler bilinçsizce otoriteye itaat etmeyi, kontrolü ve teşhiri kendi istekleriyle mümkün hale getirmektedir (Aydın, 2020).

Sosyal medya araçlarının eğitim örgütlerinde de kullanımları yaygın hale gelmiştir. Günümüzde hemen hemen tüm eğitim örgütlerinin sosyal medyada aktif kullanılmak üzere açtıkları en az bir hesabı bulunmaktadır. Eğitim örgütlerindeki iş ve işleyişin neredeyse tamamı bu kanallar aracılığı ile duyurulmakta, faaliyetleri yürütülmekte ve eğitim paydaşlarına aktarılmaktadır. Bu iş ve işleyişin eğitim örgütlerindeki sorumluluğu da genellikle okul yöneticilerinde olmaktadır. Artık okul yöneticileri yeni panoptik düzende yaptıklarını ve yapacakları etkinlikleri sosyal medya aracılığıyla eğitim paydaşlarına duyurup, onlardan aldığı etkileşime göre yönetim biçimlerini şekillendirmektedir. Okul yöneticileri, bir taraftan iktidarın gözetim oyununa dâhil olurken bir taraftan da yönettikleri eğitim örgütlerinin sosyal medyada izlenmesinin ve sergilenmesinin eğitim paydaşlarına verdiği hazla gözetime teslim olmaktadır.

Yeni Panoptik Sistemde Okul Yöneticileri Açısından Sosyal Medyayı Tartışmak

Gözetim pratiklerinin normalleştiği okullarda sosyal medya araçlarının kullanımı ile ilgili okul yöneticileri farklı şekillerde görüş belirtmektedir. Bazı okul yöneticileri sosyal medya kullanımının baskı haline dönüştüğü, siber zorbalık, dikkat eksikliği, özel yaşamın gizliliği gibi olumsuz sonuçlarının olabileceğini vurgularken, bazı okul yöneticileri ise sosyal medyayı iletişimi ve etkileşimi güçlendiren bir araç olarak görmektedir.

Gözetim oyununda okul yöneticilerinden piyasalaşmış eğitim koşulları karşısında okul tanıtımı, okul seçimi, rekabet edebilme, performans arttırma, marka değeri oluşturma gibi konularda ebeveynlere ve diğer paydaşlara okullarını pazarlaması beklenmektedir (Padgett, 2007). Başka bir ifadeyle okul yöneticilerinin görev tanımları değişmiş, onlar için dijital iletişim ve bilgi paylaşımı temel görev haline gelmiştir (Greenberg, 2010). Ticari bir örgütün yönetiminde sergilenen pazarlama stratejilerinde sosyal medya ne kadar önemli bir yere sahipse, okul yöneticilerinin yeni görev tanımlarında da sosyal medya araçlarının kullanımı giderek önemli hale gelmektedir. Nitekim Olowo, Fashiku, ve Ajadi (2020) çalışmalarında ortaokulda yönetici olan okul müdürlerinin sosyal medya araçlarını %59,8 oranında kullandıkları sonucuna ulaşmışlardır. Okul müdürleri sırasıyla WhatsApp (%38,1), Facebook (%28,6), Twitter (%21,4) ve Youtube (%11,9) gibi sosyal medya araçlarını kullandıklarını belirtmişlerdir. Ancak gözetim oyununa dâhil edilmek istenen okul yöneticileri okullarında sosyal medya araçlarını kullanıp kullanmamak ile ilgili çeşitli kaygılar yaşamakta ve sorunlarla karşılaşmaktadır.

Alanyazında okul yöneticileri genellikle sosyal medya araçlarının okulda kullanımının olumsuz durumlara yol açtığını belirtmektedir (Porterfield ve Carnes, 2012; Reuben, 2008). Bu olumsuzlukların başında siber zorbalık gelmektedir. Siber zorbalık okul yöneticilerini, öğrencileri ve okulun tüm paydaşlarını ilgilendirmektedir. Jennifer Holladay (2010) siber zorbalığı kişileri medya ortamında taciz etmek, aşağılamak veya tehdit etmek için teknolojik araçların tekrar tekrar kullanılması olarak ifade etmektedir. Siber zorbalık okul paydaşlarının ruhsal ve mental açıdan sağlıklarına zarar verebilir. Başka bir ifadeyle siber zorbalık eğitim paydaşlarının iyi oluş hallerini olumsuz yönde etkileyebilir (Porterfield ve Carnes, 2012). Bu açıdan bakıldığında okul yöneticilerinin bu konuda sorumluluklarının çok daha fazla olduğu görülmektedir.

Sosyal medyanın okullarda kullanımının diğer bir kaygı uyandırıcı tarafı da Reuben'e (2008) göre sosyal medya ortamlarında yapılan yorumlardır. Buna göre sosyal medya araçlarında yapılan yorumlar yoluyla yayılan bilgilerin kontrolünün kaybedilmesi okullar için kaygı vericidir. Bu durum sosyal medya kullanımının okulların gözetim aracı olduğunun bir göstergesidir. Bir araştırmada bazı okul paydaşlarının sosyal medyayı eğitim süreçlerinde memnun olmadıkları herhangi bir durumu diğerleriyle paylaşmak ve duyuru yapmak amacıyla olumsuz yönde de kullanabildiği sonucuna ulaşılmıştır (Porterfield ve Carnes, 2012). Bu durum ise okullarda sosyal medya araçlarının kullanımının gözetim oyununun bir parçası olduğunu göstermektedir. Bunların yanında sosyal medyanın okullarda kullanımının bir diğer olumsuz tarafı ise öğrencilerin sosyal medya araçlarını kullanırken dikkatlerinin dağılması sorunudur. Bu durumda öğrenciler derste etkinlik sırasında veya herhangi bir ders anlatım sürecinde kolaylıkla sosyal medya araçları tarafından engellenebilir. Bu durum ders anlatımını ve akışını olumsuz yönde etkileyebilir. Bu nedenle okul yöneticileri tarafından sosyal medyanın kullanım süreleri ve kullanım amaçlarıyla ilgili açık kurallar belirlenmelidir.

Diğer taraftan sosyal medyanın okullarda kullanımının faydalı sonuçlar ortaya çıkaracağını düşünen okul yöneticileri bu durumu farklı parametrelerle açıklamaktadır. Berube, Perry ve Young'a (2008) göre, okul yöneticileri ve diğer eğitim liderleri, okulun paydaşlarına ulaşmak için sosyal medya araçlarını kullanmalıdır. Facebook, Instagram, Twitter gibi sosyal medya platformları okulda yapılan aktiviteleri, yaşanan önemli olayları ve haberleri paylaşmak için kullanılabilecek en hızlı iletişim araçlarındandır. Curtis vd.'ne (2010) göre ise kâr amacı gütmeyen kuruluşların sosyal medya araçlarını kullanımı, bu araçların etkileşimi artırdığının farkına varıldıkça daha da yaygınlaşacaktır. Bir araştırmada (Cox ve McLeod, 2014) okul müdürlerinin yönetim süreçlerinde sosyal medyayı kullanmalarının olumlu sonuçlar ortaya çıkardığı görüşüne ulaşılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre bloglar, Twitter, sosyal ağ siteleri, podcast'ler ve çevrim içi videolar, okul paydaşları

açısından etkili iletişim araçlarıdır. Carr'a (2012) göre ise okul yöneticileri, okul paydaşlarının okullardaki etkinliklerden haberdar olmak istediklerini belirtmektedir. Bütün bunlara rağmen okul yöneticileri açısından sosyal medyanın okullarda zorunlu kullanımı kaygı verici bir durumdur.

Sonuç olarak yeni panoptik sistemde artık okullarda sosyal medya kullanımının zorunlu olması dikkat çekicidir. "Share, follow, like" ilkesi eğitim örgütlerinde de vazgeçilmez hale gelmiştir. Bu noktada eğitim örgütlerinde sosyal medya araçlarının kullanımının artmasının ve okul yöneticileri üzerindeki sosyal medyanın tahakkümünün sorgulanması gerekmektedir. Ancak bunun için özellikle sosyal medya araçlarının okullarda nasıl kullanıldığının ve okul yöneticileri için kaygı verici durumların neler olduğunun ortaya çıkarılması gerekmektedir. Bu bağlamda mevcut araştırmada sosyal medya araçlarının okulda kullanımına ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri incelenmektedir. Araştırmanın temel problem cümlesini oluşturan "Eğitim örgütlerinde sosyal medya kullanımına ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri nelerdir?" sorusundan hareketle ulaşılan bulgular, aşağıdaki alt problemler doğrultusunda incelenmiştir.

Eğitim örgütleri adına hangi sosyal medya araçları, nasıl kullanılmaktadır?

Eğitim örgütleri adına sosyal medya kullanımının avantaj ve dezavantajları nelerdir?

Okul yöneticilerinin eğitim örgütleri adına sosyal medya kullanımına ilişkin yaşadıkları problemler ve çözüm önerileri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma okul yöneticilerinin okullarda sosyal medya kullanımına yönelik görüşlerini değerlendirmek için nitel yöntemle tasarlanmıştır. Araştırma, okul yöneticilerinin eğitim örgütlerinde sosyal medya araçlarını kullanma durumlarını ve sosyal medya araçlarını kullanırken yaşadıkları deneyimleri incelemeyi amaçladığından açıklayıcı durum çalışması deseninde tasarlanmıştır. Açıklayıcı durum çalışmalarında daha çok araştırmanın amacı "neden" ve "nasıl" sorularını yanıtlamaya dönüktür (Yin, 1993). Miles ve Huberman'a (1994) göre durum sınırlı bir bağlamda daima gerçekleşen bir olgu olarak tanımlanmaktadır. Merriam ve Grenier (2019) ise durum araştırmalarını belirli bir çerçevede araştırılan incelenen bir sistem olarak ifade etmektedir. Başka bir ifadeyle ise durum çalışması; belirli bir zaman dilimi içerisinde araştırmacıların bir veya birkaç durumu zengin veri kaynakları ve veri toplama araçları ile derinlemesine incelediği bir araştırma yaklaşımıdır. Bu araştırma yaklaşımında durumlar ortaya konulur ve buna bağlı temalar oluşturulur (Creswell, 2007).

Çalışma Grubu

Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Çalışma grubu, 2022–2023 eğitim-öğretim yılı Isparta ili Eğirdir ilçesinde bulunan; ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 25 okul yöneticisinden oluşmaktadır. Araştırmada maksimum çeşitlilik örnekleme tekniği kullanılmış ve her bir okul kademesinden okul yöneticisi maksimum düzeyde çalışmaya dâhil edilmeye çalışılmıştır. Araştırmada katılımcılar Y1, Y2, Y3 vb. şekilde kodlanmıştır. Çalışma grubuna ilişkin bulgulara Tablo 1’de yer verilmiştir.

Tablo 1
Katılımcıların Demografik Özellikleri

Değişken	Kategori	f
Cinsiyet	Erkek	18
	Kadın	7
Yöneticilik Kıdemi	0-5	12
	6-10	8
	11-15	1
	16 ve üzeri	4
Görev Yapılan Kurum Türü	Okul öncesi	2
	İlkokul	8
	Ortaokul	7
	Lise	6
	Diğer	2
Toplam		25

Tablo 1’de ifade edildiği üzere katılımcıların demografik bilgileri incelendiğinde; çoğunluğun erkek olduğu, yöneticilik kıdemlerine bakıldığında 5 yıldan kısa süreli bir yöneticilik deneyimine sahip katılımcı sayısının fazla olduğu ve görev yapılan kurum türleri incelendiğinde ilkokul, ortaokul yöneticilerinin ağırlıkta olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada okul yöneticilerinin eğitim örgütlerinde sosyal medya araçlarını kullanma durumlarını ortaya koymak için yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulurken ilgili alanyazından yararlanılmış ve öncelikle bir soru havuzu oluşturulmuştur. Daha sonra sorular ve sonda soruları düzenlenmiş, dört alan uzmanından yarı yapılandırılmış görüşme formu hakkında görüşler alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda düzenlenen form iki okul yöneticisine pilot çalışma kapsamında uygulanmıştır. Pilot çalışmadan sonra görüşme formuna son şekli verilmiştir. Pilot çalışma sırasında ortaya çıkan veriler araştırma verilerine dâhil edilmiştir. Araştırmada elde edilen verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmanın verilerinin analizinde içerik analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada okul yöneticilerinin görüşleri doğrultusunda elde edilen verilerin öncelikle dökümleri yapılmıştır. Elde edilen transkripsiyonlar MAXQDA programına aktarılmış ve analiz sürecinde bu programdan yararlanılmıştır. Okul yöneticilerinin görüşlerinden elde edilen veriler en küçük birimlere ayrılarak kodlar oluşturulmuştur. Daha sonra bu kodlardan alt tema ve temalara ulaşılmıştır. Kodlar ve temalar organize edilmiştir. Araştırmanın verileri iki araştırmacı tarafından kodlanmıştır. Güvenirlik için her iki araştırmacı tarafından yapılan kodlamalar üzerinde uyum yüzdesi %90 olarak hesaplanmıştır. Uyum yüzdesinin %70 veya daha üstü olması güvenilirlik açısından yeterli görülmektedir (Miles ve Huberman,1994).

Araştırmada iç geçerliliği sağlamak için bulgular hakkında bir uzmandan görüş alınması (peer examination), elde edilen verilerin kaynağına kontrol ettirilmesi (member checks) (Merriam ve Grenier, 2019) yöntemleri kullanılmıştır. Yine araştırmada dış geçerliliği sağlamak amacıyla zengin betimleme (rich, thick description) tekniği ve durumun tipik özelliklerini anlatma (typicality or modal category) tekniği kullanılmıştır.

BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın problem cümlesini oluşturan “Eğitim örgütleri adına sosyal medya kullanımına ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri nelerdir?” sorusundan hareketle ulaşılan bulgular, alt problemler doğrultusunda incelenmiştir.

1. “Eğitim Örgütleri Adına Hangi Sosyal Medya Araçları Nasıl Kullanılmaktadır?” Alt Problem Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemini oluşturan “Eğitim örgütleri adına hangi sosyal medya araçları, nasıl kullanılmaktadır?” sorusu doğrultusunda katılımcılara, kurum adına hangi sosyal medya araçlarını kullandıkları, bunları tercih etme sebepleri, hesapların açılma ve kullanılma amaçlarının neler olduğu, kullanım artışına ilişkin görüşleri, sosyal medya araçlarını kullanma yetki ve sorumluluğunun kimde olduğu, sosyal medya kullanımında hassasiyet gösterilen noktaların neler olduğu sorulmuş olup yanıtlara ilişkin bulgulara Tablo 2,3,4,5,6 ve 7’de yer verilmiştir.

Tablo 2

Eğitim Örgütleri Tarafından Sıklıkla Kullanılan Sosyal Medya Araçları ve Bu Araçların Tercih Edilme Sebepleri

Sosyal Medya Aracı	Kullanım Sıklığı	Tercih Edilme Sebebi	f
Twitter	25	Resmî zorunluluk	13
		Yaygın kullanım	11
		Kullanım kolaylığı	3
		Güven verici olması	1
		Dikkat çekici olması	1
Instagram	21	Yaygın kullanım	9
		Resmî zorunluluk	8
		Kullanım kolaylığı	1
Facebook	8	Yaygın kullanım	3
		Resmî zorunluluk	2
Youtube	2	Resmî zorunluluk	1

Tablo 2’de yer verilen “eğitim örgütleri tarafından sıklıkla kullanılan sosyal medya araçları ve bu araçların tercih edilme sebepleri” incelendiğinde, tercih edilen sosyal medya araçlarının Twittir, Instagram, Facebook ve Youtube olduğu görülmektedir. Belirtilen sosyal medya araçlarının eğitim kurumlarınca kullanım sıklığına bakıldığında; Twittir hesabının eksiksiz tüm kurumlar tarafından kullanıldığı, onu takiben Instagram, Facebook ve Youtube araçlarının tercih edildiği görülmektedir.

Söz konusu araçların tercih edilme sebepleri incelendiğinde Twittir ve Instagram’ın “resmî zorunluluk ve yaygın kullanım” sebepleriyle tercih edildiğinin sıkça ifade edilmesi dikkat çekmektedir. Twittir’in tüm kurumlar tarafından kullanıldığı bulgusu, katılımcıların “Twittir kullanımının resmî bir zorunluluk olduğu” ifadesini doğrulamaktadır. Katılımcı ifadelerine bakıldığında, kullanımın zorunlu olduğu dile getirilen araçların farklı ifade edilmiş olması da dikkat çekmektedir. Çoğu katılımcılar yalnızca Twittir’in zorunlu olduğu görüşü üzerine yoğunlaşırken, kimileri Instagram ve Facebook’un da zorunlu olduğunu ifade etmiş, yalnızca 2 katılımcı tarafından kullanılan Youtube’un da zorunlu olduğu ifade edilmiştir (Y22). Bulgulara ilişkin katılımcı görüşleri şu şekildedir:

“Twittir ve Instagram kullanıyoruz. Sebebi resmî zorunluluk.” (Y2)

“Bakanlığın politikası ve görünürlük açısından Twittir öncelik, sonra Instagram.” (Y3)

“Sıklıkla Twittir, daha güvenli, resmî ve ciddi bir alan.” (Y24)

“Sadece Twittir hesabımız var. Çünkü talimatlar oradan geliyor ve retweet kolay.” (Y9)

“Twittir, İnstagram, Facebook, Youtube. Çünkü hepsi zorunlu. Link geliyor beğenin, takip edin paylaşın deniyor paylaşıyoruz.” (Y22)

“Yaygın kullanım” ifadesinde kullanımı önemsenen takipçi profili bazı okul türleri için öğrenci ya da veli olabilmektedir. Örneğin, temel eğitim kurumları genellikle velilerin yaygın kullandığı sosyal medya araçlarını tercih ederken (Y4, Y8, Y10, Y25) ortaöğretim kurumları öğrencilerin sıklıkla kullandığını söyledikleri araçları tercih etmektedir (Y13, Y19). Bu durum bazı katılımcılar tarafından şu şekilde dile getirilmektedir:

“Twittir ve İnstagram kullanıyorum. Twittir’i İl Milli Eğitim ve İlçe Milli Eğitim istediği için kullanıyorum. Resmî talimatları daha çok Twittir’da paylaşıyoruz. İnstagram’ı kendimiz okulda yaptığımız faaliyetleri velilerimizin görebilmesi amacıyla açmıştık. Velilerin İnstagram kullanımı daha yaygın. Facebook’u kullanmıyoruz.” (Y4)

“Twittir, İnstagram, Facebook. Özellikle veli profili Facebook’u daha sık kullanıyor. Velilere ulaşabiliyoruz. Sonra İnstagram. Twittir’da daha çok bakanlığın resmî paylaşımları.” (Y8)

Katılımcılara tercih sebepleri sorulduğunda özellikle Facebook’un tercih edilmeme sebepleri bulgusu da ortaya çıkmış olup sebepler arasında “yaygın olmaması, güvenlik açıkları olması (Y3, Y14, Y23), kurumsal hesap açılmıyor oluşu (Y6) ve kullanımı sırasında bireysel hesapla geçişinin zor olması (Y25) ifade edilmiştir. Bu durumdan bazı katılımcılar şu şekilde söz etmektedir:

“Facebook ile ilgili sıkıntılar oluyor. Kişisel veri tabanlarımızdan bilgi çekme riski yüksek, eski kalitesi yok.” (Y3)

“Facebook hesabı var ama neredeyse kullanılmıyor. Facebook özelliğini biraz kaybetti. Twittir ve İnstagrama halkın ve gençlerin yönelimi arttı.” (Y12)

“Facebook’a karşıyım, aç deseler de açmayacağım. Güvenlik açıkları çok. Altına bir şey yazdıklarında o an için görememe şansın yüksek, baş ağrıtabilir.” (Y14)

Tablo 3

Eğitim Örgütleri Adına Sosyal Medya Hesaplarının Açılma Amaçları

Tercih	Açılma Amacı	f
Kurumların Kendi Tercihine Dayalı Olan Amaçlar	Kurumun faaliyetlerini duyurmak	11
	Kurumun tanıtımını yapmak	2
	Kurum kültürü oluşturmak	1
	Ulaşılabilir olmak	1
	Bakanlığın faaliyetlerini duyurmak	1
Kurumların Kendi Tercihine Dayalı Olmayan Amaçlar	Açılması yönünde gelen zorunlu talimatlar	16

Tablo 3'te yer verildiği üzere eğitim örgütleri adına sosyal medya hesaplarının açılma amaçları, kurumların kendi tercihlerine dayalı olan ve olmayan amaçlar olarak farklılık göstermektedir. Pek çok yönetici ifadelerinden anlaşıldığı üzere sosyal medya hesaplarının açılması, veri toplanan tarihten ortalama 2-3 yıl önce gerçekleşmiştir. Bulgular incelendiğinde okul yöneticilerinin çoğu, hesapların açılma amacının yalnızca “hesapların açılması yönünde üst yöneticilerden gelen talimatı uygulamak” olduğunu ifade ederken, önemli bir kısmı kurum faaliyetlerini duyurmayı amaçladığını, bazıları her ikisini birlikte amaçladığını, bazıları da hesapların her birinin açılış amacının farklı olduğunu ifade etmiştir.

Özellikle dile getirilen “hesapların talimatlar üzerine açıldığını” vurgulayan ifadelerden bazıları şu şekildedir:

“Talimat geldiği için açtık, değilse açmazdık.” (Y2)

“Sosyal medya hesabımızı açmamız gerektiği söylendi. Açın denmeseydi sadece Twittir açardık.” (Y16)

“Mecburiyetten. Yüksek yerlerden gelen mecburiyetler.” (Y6)

“2 yıl önce pandemi döneminde açtık. Talimatla oldu. Biz kendimiz bir ihtiyaç görmemiştik bu konuda. Tabi pandemi sürecinde iletişimin ulaşımın çok zor olduğu o süre zarfında bizim işlerimizi çok kolaylaştırdı önemini anladık. Şu an çok fazla ihtiyaç duymuyoruz.” (Y13)

Bazı yöneticilerin kurumları adına sosyal medya hesaplarını açma amaçlarının kendi tercihleri olduğu tespitine ilişkin bazı görüşlere aşağıda yer verilmiştir:

“Yeni açılan bir kurum olduğumuzdan kurumumuzun tanıtımını yapmak, bilinirliğini arttırmak için açtık.” (Y24)

“Kendi tercihimle. Ben zaten sosyal medyayı çok kullanırım. Baskıyla değil gerekli olduğunu düşünüyorum.” (Y25)

Tablo 4

Eğitim Örgütleri Adına Sosyal Medya Araçlarının Kullanım Amaçları

Kullanım Amaçları	f
Etkinlik, proje, gezi, kutlama vb. okul çalışmalarını paylaşmak	22
Paylaşılması talimatı gelen yönlendirmeleri paylaşmak	12
Duyuruları paylaşmak	7
Başarıları paylaşmak	7
Benzer okul türlerinin örnek uygulamalarını paylaşmak	1
Yerel haberleri paylaşmak	1
Örnek öğrenci davranışlarını paylaşmak	1
Kurum tanıtım bilgilerini paylaşmak	1
İş ilanlarını paylaşmak	1
İnşaat, tadilat, yapım vb. çalışmaları paylaşmak	1

Tablo 4'te sunulan bulgulardan hareketle katılımcıların eğitim örgütleri adına sosyal medya kullanım amaçları incelendiğinde: katılımcılardan bazıları (f=3) kurum sosyal medya hesaplarında yalnızca üst yöneticilerden paylaşılması talimatı gelen yönlendirmeleri paylaştıklarını ifade etmişlerdir. Söz konusu katılımcılar dışındaki tüm yöneticilerin (f=22) hesaplarında etkinlik, proje, gezi, kutlama vb. paylaşımlara yer verdiklerini dile getirdikleri görülmektedir.

“Okul etkinliklerini, örnek uygulamaları, yapmış olduğumuz sosyal kültürel sportif faaliyetleri, gezileri, öne çıkan uygulamaları paylaşıyoruz.” (Y13)

“Kurslarımızla ilgili haberler, duyurular, yaptığımız etkinlikler. Aynı zamanda zorunlu olarak paylaşılması gereken, etiketlenmesi gereken şeyler.” (Y1)

“Farklı okulların başarılarını retweet yapmıyoruz. Biz kendi okullarımızın başarısını öne çıkarmaya, kendi ismimizi marka haline getirmeye çalışıyoruz. İlçe milli eğitimin Whatsapp’tan gelen haberlerini retweet yapıyoruz.” (Y21)

“Yalnızca zorunlu şeyleri paylaşıyoruz. Okul etkinlikleri için de gerekirse paylaşıyoruz.” (Y2)

Bazı yöneticiler sosyal medya araçlarının kullanım amaçlarını eleştiren aşağıdaki ifadeleri dile getirmişlerdir.

“Bize de söylüyor mesela veliler neden paylaşmıyorsunuz diye. Ya diyoruz tamam biz atomu parçalayalım paylaşalım hiç sorun değil. Ama şimdi zorunlu yaptığımız işler var. Yapın denmiş yapmışız. Ben oraya kuş yuvası astım diye Twittir’da paylaşım yapmamın hiçbir anlamı yok abartılı bir şey, herkes yapar boyar ve takar. Ya da çeşmeyi değiştirdik, lambaları değiştirdik bunu paylaş-

manın anlamı yok. Görevimiz olan şeyleri artık haber yapar olduk.” (Y10)

“Amaç dışı paylaşım olunca velilerin takip dikkat düzeyi azalıyor. Görev gereği yapılan standart şeyler paylaşılmamalı.” (Y23)

Tablo 5

Okul Yöneticilerine Göre Eğitim Örgütleri Adına Sosyal Medya Kullanımının Artış Nedenleri

Tercih Durumu	Artış Nedeni	f
Üst Kurumların Tercihlerine Bağlı Nedenler	Üst yöneticilerin talep ve baskıları	12
Eğitim Kurumlarının Kendi Tercihlerine Bağlı Nedenler	Reklam çabası	6
	Okullardaki etkinliklerin artışı	2
	Dijitalleşen dünya ve değişen zamana uyum gereği	7
	Pandemi etkisi	5
Doğal Gelişmelere Bağlı Nedenler	Bireysel sosyal medya kullanımı artışı	4
	Bireyselleşen ve sanallaşan insan artışı	2
	Küresel köleleştirme çabasına uyum	1

Tablo 5’te ifade edildiği üzere okul yöneticilerine göre sosyal medya kullanımındaki artışın önde gelen nedeninin: üst yöneticilerden bu yönde gelen talep ve baskılar olduğu görülmektedir.

“Çok arttı. Bu tamamen bakanlığın kurumlar üzerindeki yönlendirmesi ile alakalı.” (Y4)

“Son 2 yılda çok fazlalaştı. Üst yöneticilerimizin talebi, tercihi.” (Y5)

“Zorla arttı. Üst yöneticilerimizin baskı ve talimatlarıyla arttı.” (Y8)

“Yöneticilerin bakışı beni etkiliyor. Sırf sadece kendi paylaşımlarımız olsa etkilemez. Ama sürekli üst makamlardan kendi etkinliklerinin okullar tarafından paylaşılması yönündeki gelen etki ve baskılar bizi olumsuz yönde etkiliyor.” (Y12)

“Yöneticilerin hassasiyetinin de bunda etkisi var. Çünkü sosyal medya hesaplarını takip etmemizi, bazı paylaşımları sürekli güncel tutmamızı, gündem oluşturmamızı istiyorlar.” (Y16)

“Çok zeki insanlar var bu dünyada bazılarını köleleştiriyor. İşte biz de o kölelerden olmaya başladık. Kurumlar adına bunun olması çok daha tehlikeli.” (Y22)

Dikkat çeken bir diğer bulgu, okul yöneticilerinin sosyal medyayı reklam amaçlı kullanmasının, kullanım sıklığını arttırdığı yönündeki görüşlerdir. Bazı yöneticiler bu amacın gerçeklikten uzak paylaşımlar yapılmasına sebep olduğunu ifade etmiştir.

“Sosyal medya bizim böyle çok para harcamadan masraf yapmadan tanıtım reklam yapabileceğimiz, okulumu ön plana çıkarabildiğimiz, dikkat çekebildiğimiz bir mecra.” (Y13)

“Mesela ben okul müdürüyüm eğer ki yaptığım işleri göstermek istiyorsam ben bunları yaptım demek için paylaşıyorum. Yani okul boyandı, ben yaptım diyorum. Aslında ben yapmamış oluyorum; içinde ilçe oluyor, hayırsever oluyor vs. ama okulda organizasyonu ben yaptım, beni tanıyın, beni bilin anlamında. Kişilerin kendini gösterme ihtiyacı.” (Y17)

“Çok fazla aşırı arttı. Bunu herkesin kendini gösterme planına, gayretine bağlıyorum. Yani ben çalışıyorum, demek. Çalışan da bunu yapıyor çalışmayan da bunu yapıyor.” (Y10)

“Herkesin gerçeklikten ziyade sanallık kolayına gittiği için sanırım. Yapılmış gibi gösteriliyor yapılmayan şeyler paylaşılıyor.” (Y6)

Okul yöneticileri dijitalleşen dünya ve özellikle pandemi sonrası zamana uyumun bir gereği olarak da kullanım sıklığının arttığını ifade etmişlerdir.

“Arttı. Kurumlarda gelişen teknolojiye değişen yaşama uyum sağlamak zorunda olduğundan. Zaman gereği.” (Y1)

“Özellikle pandeminin de etkisi çok. Bireyselleştik, yalnızız ve bu da sıkıntıya sebep oldu aslında.” (Y3)

Tablo 6

Eğitim Örgütleri Adına Sosyal Medya Araçlarını Kullanma Yetki ve Sorumluluğu Sahibi

Görev Paylaşım Durumu	Görev	f	Nedeni	f
Tek Kişide Toplanan Yetki/Sorumluluk	Müdür	10	Anlık tepki vermek gerektiğinden	5
			Konu ile ilgili yeterliliği olduğundan	3
			Diğer personelin gönülsüzlüğünden	3
			Kimse istemediğinden	2
			Keyif aldığından	2
	Md.Yrd.	4	Personeline güvensizlik, kendine özgüven	4
			Konu ile ilgili yeterliliği olduğundan	2
			Müdürün iş yükünü azaltma için	2
			Süre gelen işleyiş alışkanlığından	1
			Müdürün iş yoğunluğundan	1
	Öğretmen	2	Bilişim yeterliliği olduğundan	1
			Yöneticilerin iş yükü bulunduğundan	1

Paylaşılan Yetki/ Sorumluluk	Müdür ve Md. Yrd.	7	Kendi kullanım alışkanlıklarına göre	2
			Süregelen işleyiş alışkanlığından	1
			Öğretmene güvensizlikten	1
			Öğretmenlere yük olmama düşüncesinden	1
			Öğretmenlerin gönüllülüğünden	1
	Müdür ve Öğretmen	1	Öğretmenin bilişim yeterliliği olduğundan	1
			Güven duyulduğundan	1
	Müdür, Md. Yrd., Öğretmen	1	İş yükünü azaltmak	1

Tablo 6 incelendiğinde eğitim örgütleri adına sosyal medya araçlarını kullanma yetki ve sorumluluğunun tek kişide toplandığı ya da kurumda görevli müdür, müdür yardımcısı ve öğretmenler arasında paylaşıldığı görülmektedir. Katılımcı cevaplarına bakıldığında yetki ve sorumluluğun ağırlıklı olarak tek başına müdürler tarafından yerine getirildiği ya da müdür ve müdür yardımcısı arasında paylaşıldığı görülmektedir. Yöneticilerin bu görev dağılımını tercih sebepleri dikkat çekicidir. Söz konusu görevi kendisi yerine getirmeyi tercih ettiğini ifade eden yöneticiler bunun sebepleri olarak; sosyal medyada anlık tepki verilmesi gerekliliğini, aynı zamanda konunun hassasiyetini vurgulayarak bu yetkiyi paylaşmanın riskli olduğunu düşünmekte, bu düşünceleri şu ifadelerden anlaşılmaktadır:

“Paylaşımı yönetmek başta okul müdürünün sorumluluğunda. Paylaşılması gereken elzem bir haber olduğunda bu işin başlangıç noktası okul müdürü. Zaten gerekliliğini ben hissediyor ve yönlendirmeyi ben yapıyorum. Bunu başka birinin uhdesine verdiğim zaman, sosyal medyada kullanılan dil, usul önem arz ediyor. Bilişim teknolojilerinin kullanımı gerekiyor. Bu donanımda bu yeterliliklere sahip istekli öğretmeni bulmak da biraz zor. İkinci üçüncü bir kişiye aktarırken iş zorlaşıyor. İlk başta bizim okul medya ekibimiz vardı bunu öğretmenlerimiz aracılığı ile yapıyorduk. Fakat işte ben haberin içeriğini anlatıyorum muhteviyatını anlatıyorum, görsellerini gönderiyorum derken iş zaten çok daha yorucu oluyor. Doğrudan yapma kararı aldım o yüzden ben yönetiyorum.” (Y13)

“Sosyal medya paylaşımları bende. İki müdür yardımcım var. İş yükleri var. Birinin teknolojiyle pek arası yok. Biri de değişim olduğunda üstten bir şey paylaşın düzeltin dendiğinde bir öğretmene versem o anda ona ulaşamayacağım, bu sefer ben sıkıntı yaşayacağım. Ki önceden bizde bir öğretmenimizdeydi. O paylaşıyordu. Ama bu olmamış değiştir demek için ulaşamayınca birkaç kere acil acil denince ondan ben aldım.” (Y10)

“Ben ilgileniyorum. Almak isteyen yok, takip edebilecek olan yok. Diğer türlü bir öğretmen arkadaşına versem, ilçe grubundan beğenin paylaşın mesajı gelecek paylaşmamız gerekecek ben öğretmene ulaşacağım o tekrar nasıl yapacağım diye beni arayacak. Benim iş yüküm daha çok artacak. Genelde kendim hallediyorum.” (Y17)

Bazı kurum müdürleri bu görevin paylaşılmasının çeşitli sorunlara yol açabildiğini aşağıdaki şekilde ifade etmişlerdir:

“Görev paylaşımının sebep olduğu sorunlar da olabiliyor. Üst-ast ilişkileriyle ilgili özellikle. Ancak hakkaniyet anlamında görevi paylaşmak daha eşitleyici. Arkadaşlar hazırlıyorlar, bizden uygunluk teyidi aldıktan sonra paylaşıyorlar.” (Y3)

“Sosyal medyayı kullanma sorumluluğu bende. Bu konuda kimseye güvenemem. Sosyal medya bizim görünen yüzümüz. Yanlış bir kelime kullanımı, yazım hatası, görsellerin arka planında dikkat çekecek uygun olmayan bir ayrıntı, resmî üsluba uymayan bir ifade vb. olabilir. Kendimi sorumlu hissedeceğimden bu konuda risk alamam. Bence biriyle paylaşılacak bir görev, sorumluluk değil. Tek kişi kontrolünde olmalı, tek kaleminden çıkmalı. Bunun da kurum müdürü olması en doğrusu.” (Y24)

Öğretmenlerin bu görevi istemiyor oluşu aşağıdaki ifadelerde vurgulanmıştır.

“Müdür ve müdür yardımcısı sosyal medyayla ilgileniyor. Alışılan bu olduğundan. Gönüllü olmadığı için öğretmenlere vermedim. Kura çeksen görevim değil diyebiliyor. Ama mecburen yapılması gereken bir iş var ortada bunu da üstlenen idare oluyor.” (Y5)

“Ben. Tekim. Öğretmenler istemiyor. O sorumluluğun altına girmek istemiyor.” (Y6)

Tablo 7

Eğitim Örgütleri Adına Sosyal Medya Kullanımında Hassasiyet Gösterilen Noktalar

Hassasiyet Noktası	Hassasiyet Konusu	f
Öğrenci Odaklı Hassasiyetler	Kişisel verilerin gizliliği	20
	Görsellerin uygunluğu ve niteliği	10
	Metinlerin üslubu, niteliği, yazım ve noktalama kurallarına uygunluğu	8
	Konunun önemli ve dikkat çekici olması	7
Kurum Odaklı Hassasiyetler	Etiket hiyerarşi sıralaması	5
	Takip eden ve edilen kullanıcı profillerinin uygunluğu	4
	Öğretmenler arası denge	1
	Telif hakkı doğuracak durumlar	1
	Fon müziği seçiminde toplumsal hassasiyetler	1

Okul yöneticilerine sosyal medya kullanımında hassasiyet gösterdikleri konular sorulduğunda söz konusu hassasiyetler öğrenci odaklı ve kurum odaklı konular olmak üzere iki başlığa ayrılmıştır. Dikkat edilen en önemli noktanın “kişisel verilerin gizliliği” olduğu görülmektedir. Konuya ilişkin okul yöneticilerinden bazılarının ifadelerine aşağıda yer verilmiştir.

“Öğrencilerin yüzleri net olmayacak şekilde paylaşmaya çalışıyoruz. Yüzüne emoji yapıyoruz flulaştırıyoruz. Arkadan çekiyoruz odak öğrenci değil etkinlik oluyor.” (Y20)

“Çocukların fotoğraflarını paylaşmak istemiyorum. Ne kadar veli izni al-sak da sosyal medyada olmasını doğru bulmuyorum. Telkin ettiğim şeyi teşvik etmiş oluyorum.” (Y17)

“Fotoğrafları seçerken kişisel verilere dikkat etmek gerekiyor. Metin yazar-ken aynı şekilde. Hatta tek kalemde değil birbirimizi kontrol ediyoruz müdür yardımcısı arkadaşla birlikte gözümüzden kaçan bir şey var mı diye. Titizleni-yoruz. Çünkü ne derler bir nevi -sahneye çıkıyor- gibi hissediyorsun. Yazdığın her şeyden sen sorumlusun, mükellefi sensin.” (Y5)

“Güvenlik açısından çocukların yüzlerinin kesinlikle görünmemesi gerek-tiğini düşünüyorum. Bazen bazı etkinliklerde yüzler görünebiliyor. Pandemi döneminde maske vardı, sorun olmuyordu. Bunların zararlı olduğunu düşünü-yorum. Özellikle çocukların yüzlerini yapay zekayla çok farklı kullanabiliyor-lar. Dikkat etmek gerekiyor çekimlere.” (Y15)

Kişisel verilerin gizliliğinden bağımsız olarak paylaşımlar için seçilen “görsellerin uygunluğu ve niteliğinin” de önemsendiği, bu konuda velilerin hassasiyeti, okul öncesi kurumda görevde yapan bir yönetici tarafından aşı-ğıdaki sözlerle ifade edilmiştir.

“Velilerin takılabileceği şeyler olabiliyor. Örneğin normal hayatında atleti-nin çıkması onun için hiç önemli değilken paylaşımda görünce, okul içerisinde acaba bakmıyorlar mı, ilgisiz mi davranıyorlar gibi soru işaretleri olabiliyor. Her şeye dikkat etmek zorundayız biz. Velilerin özellikle küçük yaş grubundaki hassasiyeti fazla. Sosyal medya göz önünde olduğumuz, velilerin dikkat ettiği bir alan.” (Y15)

Bazı okul yöneticileri görsellerin bazıları ise metinlerin önemini vurgu-lamıştır. Söz konusu bulguya ait bazı ifadeler şu şekildedir:

“Bir kere cümleler çok önemli, başlık çok önemli. Şok şok diyince herkes bakıyor gibi. Tıklanmayı sağlamak önemli. Videonun içerikleri resimlerden zi-yade güzel bir metin takip sağlar veli aa ne olmuş der okur. Videolar, fotoğraflar hep aynı ama başlık ve metinler önemli.” (Y18)

“Fotoğraf yoksa sosyal medyaya kimse bakmıyor. Fotoğrafı da ilgi çekici çekmek gerekiyor değilse tüm okullar tekrara düşüyor. Kimse içeriğe bakmıyor görsele bakıyor. Bazen etiketlediklerinizden bile görmeyen bakmayan oluyor.” (Y17)

2. “Okul Yöneticilerinin Görüşlerine Göre Eğitim Örgütleri Adına Sosyal Medya Kullanımının Avantaj ve Dezavantajları Nelerdir?” Alt Problem Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “okul yöneticilerinin görüşlerine göre eğitim örgütleri adına sosyal medya kullanımının avantaj ve dezavantajlarının neler olduğu” sorusu kapsamında; “eğitim örgütlerin adına sosyal medya kullanımının gerekliliğine, avantajlarına ve dezavantajlarına ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerinin neler olduğu” sorularına cevap aranmıştır. Bu kapsamda eğitim örgütlerinde ulaşılan bulgular Tablo 8,9 ve 10’da paylaşılmıştır.

Tablo 8

Okul Yöneticilerinin Eğitim Örgütleri Adına Sosyal Medya Kullanımının Gerekliliğine İlişkin Görüşleri

Gerekliliğine İlişkin Görüş	f
Gereklidir	12
Kısmen gereklidir	7
Gereksizdir	6

Okul yöneticilerine eğitim örgütleri adına sosyal medya kullanımının gerekli olup olmadığı sorusu yöneltildiğinde Tablo 8’de sunulduğu üzere büyük bir çoğunluğunun “gerekli olduğu” yönünde görüş belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. Kullanımı gerekli gören bazı yöneticilerin ifadeleri şu şekildedir:

“Gereklidir. Kurumun iş ve işleyişlerini, çalışmalarını sosyal medya aracılığıyla daha hızlı bir şekilde daha çok kişiye ulaştırabiliyoruz.” (Y1)

“Değişen ve gelişen teknoloji ile birlikte görünürlük adına muhakkak hesaplar oluşturulup bunlar paylaşılmalı.” (Y3)

“Gerekli. Şu dönemde okulla ilgili bilgi paylaşımlarını insanlar sosyal medya üzerinden takip ettiği için insanlara ulaşmak için şu an gerekli.” (Y20)

“Gerekli, yapılan çalışmaların örnek olması açısından evet. Bizim başka kurumların çalışmalarını görmemiz açısından.” (Y5)

Kısmen gerekli olduğunu ifade eden bazı katılımcılar bunu aşağıdaki şekilde gerekçelendirmiştir.

“Ben ortadayım. Gerekli ama gerektiği gibi yapılırsa gayet yerinde diye buluyorum.” (Y4)

“Bazen. Yani her şey için değil de her şeyin fazlası zarardır. Yerinde olması gerekiyor.” (Y15)

Kesinlikle gereksiz olduğunu dile getiren bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

“Kullanılmamalı bence. Daha önce yasak saydığımız birçok kavramı şimdi yok saydık. Öğrencinin fotoğrafı yayımlandı diye birçok arkadaşımız sıkıntı yaşadı vakti zamanında biliyorsunuz. Video görüntüleri paylaşıldı diye soruşturmalar açıldı. Bir zaman Watsapp uygulaması yok sayılırken şimdi öz kardeşimiz gibi tekrar kullanılmasını doğru bulmuyorum.” (Y2)

“Bence hiçbiri olmamalı. Çünkü biz devlet okuluyuz, devlet okulunun reklam yapmasına gerek yok zaten. Özel okul olsak yapabiliriz. Ve bu artık herkes kullandığı için çok amacından saptı. Örneğin çok küçük bir şey var ilköğretmeni harfi öğretiyorum diye sosyal medyada haber yapıyor. Sırf neden? Ne kadar fazla tweet atarsan o kadar iyi yöneticisin mantığına bürünmüş. Yapmadığımız şeyleri de yapmış gibi gösterebiliyoruz.” (Y10)

“Gereksiz çünkü reklamını yapan müdür en iyi müdür oluyor. Reklam artık sosyal medya üzerinden oldu. Ben de, bizi bilen bilir biz elimizden gelen işimizi yaparız, diyorum. Ben çözemediğimi öğrenmeye çalışırım ama bırakalım bu konu da eksik kalsın.” (Y22)

Tablo 9

Okul Yöneticilerinin Eğitim Örgütleri Adına Sosyal Medya Kullanımının Avantajlarına İlişkin Görüşleri

Avantaj	f
Kurum çalışmalarını paylaşılarak insanlara ulaştırmayı sağlamak	13
İyi örneklerin görülerek çoğalmasını sağlamak	9
Kurumu tanıtmak	8
Reklam yapmak	7
Velilere ulaşmayı sağlamak	7
Dijitalleşen çağa ayak uydurmak	4
Kişi ve kurumlardan gelen desteği arttırmak	4
Kurumlar arası iletişimi kolaylaştırmak	1
Kamuoyu oluşturmak	1
Beğeni ve olumlu dönütlerin sağladığı motivasyon	1
Ailelere etkinlik fikri sunması	1
Dijital arşiv oluşmasını sağlaması	1

Tablo 9’da yer verilen okul yöneticilerinin sosyal medya kullanımının avantajları ile ilgili görüşleri incelendiğinde “kurum çalışmalarının paylaşımının insanların yapılanlardan haberdar olmasını, iyi örneklerin görülerek çoğalmasını, kurumun tanıtım ve reklamının yapılmasını sağladığı” gibi faydalarından söz edildiği görülmektedir. Bahse konu avantajlardan yöneticiler şu şekilde söz etmektedir:

“Olumlu tarafı yaptığımız işi birilerine duyurabiliyoruz. Örneğin bir hayırsever bahçemize çeşme yapıyor paylaşıyoruz. Bir anlamda -modern tellallık- diyebiliriz sosyal medya için, o şekilde duyuruyoruz. İnsanlar gördükleri

zaman okula farklı şekillerde yardımcı olmaya çalışıyorlar ya da sizi takdir ediyorlar.” (Y20)

“Velilerimizin çoğu okula gelmiyorlar sosyal medyadan özellikle instagramdan okulun yeni durumunu görüyorlar, arayıp soruyorlar, destek vermek istiyorlar. Hocam okulda çalışıyorsunuz görüyorsunuz yapacak bir şey var mı, diyorlar.” (Y25)

“Bazen benim arkadaşlarımın yaptığı bir paylaşım sayesinde iyi gördüğüm olumlu gördüğüm şeyleri ben de okulumda yapmaya çalışıyorum. Bana da bir nevi rehber oluyor.” (Y11)

Araştırma devlet kurumlarında yapılmış olmasına rağmen okul yöneticilerinin reklam ve rekabet kavramlarını vurgulamaları dikkat çekmektedir.

“Okulun tanıtılması, faaliyetlerin paylaşılması, dışardan okulla ilgili olumlu imaj oluşturulması açısından çok faydalı. Yani artı yönlerimizi öne çıkarabilirsek öğrencilere velilere daha çok ulaşabilirsek çok olumlu.” (Y7)

“Ulaşımı kolaylaştırıyor. Rekabet için gerekli. İyi öğrencinin gelmesi önemli. Reklamımızı güzel yapalım ki veli veliye söyler böylece iyiler gelmiş olur.” (Y8)

“Günümüz yaşam şartlarında reklamın çok önemli olduğunu düşünüyorum. Pek çok özel sektör, şirketler buna özellikle çok para harcıyorlar. Sosyal medya bunun için fırsat. Her türlü haberi sosyal medyada paylaşabiliyorum bunun da çok olumlu yönünü görüyorum. Buna ihtiyaç var. Çünkü artık öğrenciye değil nitelikli öğrenciye ulaşmak çok önemli bizim gibi okullarda özellikle. Çünkü biz burada yerel kayıtla öğrenci alıyoruz, öğrenci profili anlamında ciddi sıkıntılar yaşıyoruz, nitelikli öğrenciyi okulumuza çekmeye çalışıyoruz. Burada tanıtım ve reklam ön plana çıkıyor. Bu anlamda sosyal medya bizim için bir avantaj.” (Y13)

Sosyal medya kullanımına veliler tarafından olumlu bakıldığı bir yönetici tarafından avantaj olarak şu şekilde ifade edilmiştir:

“Veliler de paylaşmamızı istiyor. Okulda şu çalışmalar varmış, çocuklar da gördü çok iyi oldu vs. diyorlar çocuklar da görünce etkinliklere istekli hevesli oluyorlar. Velilerden olumlu dönüt alıyoruz.” (Y11)

Tablo 10

*Okul Yöneticilerinin Eğitim Örgütleri Adına Sosyal Medya Kullanımının
Dezavantajlarına İlişkin Görüş ve Eleştirileri*

Dezavantaj	f
Önemsiz paylaşımlar yapılması (bu nedenle önemlilerin değersizleşmesi)	14
Talimat şeklinde gelen yönlendirmeleri paylaşma zorunluluğu	13
İş yükü oluşturmaları, zaman alması	12
Gerçek dışı, kurmaca paylaşımlar yapılarak takipçilerin yanıltılması	7
Sosyal medya kullanımının zorunlu tutulması	7
Kurum müdürlerinin öğretmenlere paylaşım baskısı yapmak zorunda kalması	6
Güvenlik açıkları bulunması, güvenlik sorunlarına yol açması	5
Paylaşan çalışıyor, paylaşmayan çalışmıyor algısına sebep olması	5
Kullanımın amacından şaşmış olması	4
MEB internetinin sosyal medya adreslerini açmaması	3
Kişisel verilerin paylaşımının uygun bulunmaması	3
İçerik denetim mekanizmasının bulunmaması	3
Akşam mesaisi gerektirdiğinden ailevi sorunlara yol açması	3
Anlık tepki verme zorunluluğunun sebep olduğu stres	3
Bireysel hesap ve kurumsal hesap arası geçiş güçlüğü	3
Devlet kurumları için reklamın gereksiz bulunması	2
Kullanım güçlüğü	2
Çekim zorunluluğu hissinin etkinliklerin niteliğini düşürmesi	2
Öğrencilere kötü örnek olunması	2
Takipçi kontrolünün güçlüğü	2
Makamları vasıfsızlaştırması	1
Teknoloji bağımlılığını arttırması	1
Bilgi kirliliğine sebep olması	1
Hükümet politikası savunuculuğu yaptırımı oluşturmaları	1
Memnuniyetsiz, kusur bulmaya yönelik veli tepkileri oluşması	1
Mesleki bıkkınlığa sebep olması	1

Okul yöneticileri Tablo 10'da paylaşıldığı üzere eğitim örgütleri adına sosyal medya kullanımının pek çok dezavantajı olduğunu ifade etmekte ve

buna ilişkin eleştiriler sunmaktadır. Dezavantaj ifadelerindeki sıklığın avantaj ifadelerinden belirgin şekilde fazla oluşu da dikkat çekmektedir. Özellikle önemsiz paylaşımların önemlilerin fark edilmemesine sebep olması eleştirisi sıklıkla dile getirilmiştir.

“Çok fazla paylaşım yapılıyor olması önemli paylaşımların geri planda kalmasına sebep oluyor.” (Y24)

“Haberlerin, tanıtımın çok yapılması paylaşımların önemini yitiriyor. Takip eden kişiler de artık bakıyor ki her seferinde her seferinde aynı. Bir bezginliğe bıkınlığa, sizin sayfanızı hemen geçmelerine kadar gidiyor. Fakat ara ara dozunda bir tanıtım ya da haber paylaşımı çok daha faydalı oluyor.” (Y13)

“Doz çok önemli. Bazı okullarımız günde 7-8 paylaşım yapıyorlar. İçeriğe baktığımızda nitelik olarak çok gerekli olmayan şeyler. Aslında bizim rutini-miz. Rutinlerin paylaşılması bana çok abeste iştiğal geliyor. O yüzden daha ön plana çıkan haberlerin yapılması gerektiğini düşünüyoruz.” (Y13)

“Bu aslında kalabalıklaşmaya başladı. Yani bir çöplüğe dönüşmeye başladı orası. Herkes her şeyi paylaşınca kimse bakmaya da yetişemiyor. Bu da asıl önemli olan görünmesi gereken önemli işlerin görünmemesi anlamına geliyor. Esas göstermek istediğimiz görünmüyor amaçtan uzaklaşıyoruz.” (Y17)

“Reklam olarak çok güzel ama abartılmaması gerekiyor. Yani resim çizdik hadi paylaşalım olmaması gerekiyor gerçekten okula değer katacak okul adına bir şeyse paylaşılmalı ama çocuk geldi başını okşadım hadi paylaşalım, aa okula kedi girmiş paylaşalım olmamalı bunun bir standardı olmalı.” (Y6)

Yönetici eleştirileri incelendiğinde üzerinde durulan bir diğer önemli nokta “zorunlu paylaşım ve beğeni talimatları gelmesi”. Bazı yöneticilerin bu eleştiriye ilişkin görüşleri aşağıdaki şekildedir.

“En zoru inanmadığımız şeyleri paylaşmak, beğenmediğimiz şeyleri beğenmek zorunda bırakılışımız.” (Y24)

“Üstten gelenleri baskı gibi hissediyorum çok ilgisiz gelenleri paylaşmıyorum. Ama müdür bey söylüyorsa bu talimat sonuçta. Baskı gibi düşünebiliriz açıkçası.” (Y25)

“Kullanılsın ama ben kendi kurumumdan paylaşım yapayım. Kendi kurumum haricinde herhangi bir paylaşım yapmak istemiyorum. Neden mesela a okulunu ben paylaşıyorum? Bana doğru gelmiyor.” (Y18)

“Yöneticilerin bakışı beni etkiliyor. Sırf sadece kendi paylaşımlarımız olsa etkilemez. Ama sürekli üst makamlardan kendi etkinliklerinin okullar tarafından paylaşılması yönündeki gelen etki ve baskılar bizi olumsuz yönde etkiliyor.” (Y12)

“Kendi etkinliklerimizi zaten zevkle paylaşıyoruz ama bazen yukardan yapılacak edilecek şeklinde olduğu zaman zorlama olduğunda hoşlanmıyoruz. Kendimizi bir nevi mecbur hissetmiş oluyoruz. Öğretmenlere göndermemiz gerekiyor onlar arasında da böyle şey oluyor “Hocam yeter artık! Sürekli sürekli ne bu dendiği zaman zor geliyor. İnanmadığı şeyi yapmak insana zor geliyor.” (Y4)

“Sürekli elindeki telefona bakan müdür mü olur? Makamları da vasıflaştırdı. En tepeye kadar herkeste bu telefon, bu uygulamalar. Şu paylaşımı görmediniz mi, yoo görmedim, görmek zorunda değilim bu telefonu taşımak zorunda da değilim abartı aşamasına geldi. İlerlerse iş duman olur.” (Y22)

Sosyal medya kullanımının “iş yükü oluşturmaları ve zaman alması” yönündeki eleştiriler yöneticiler tarafından şu şekilde ifade edilmiştir:

“Önemli bir iş yükü oluşturuyor. Etkinlikler sırasında, paylaşım sırasında enerjimi alıyor. Sonrası, acaba yanlış bir şey yaptım mı tedirginliği.” (Y24)

“İş yükü de oluşturuyor. Öğretmen de istemiyor. Yine mi diyor öğretmen, yine mi? Onu paylaş, bunu etiketle, bunu takip et, Youtube’da sunu aç. Angarya diye tabir ettiğimiz birçok şey bekleniyor. Yasalara bakarsak öğretmene angarya yasak. Ama bunların hepsi angarya.” (Y2)

“Devamlı koyup bir süre koymadığımızda siz bu aralar bir şey yapmıyor musunuz, diyenler olabiliyor. Bu etkinliklerin devamlı fotoğraflanması bu sefer etkinliğin içeriğini bir kenara bırakıp görsel şova dönüşmeye başlayabiliyor.” (Y17)

“Paylaşmamız istenen şeyler de var bu durum şöyle can sıkıyor. Belki haklılar, biz de zaman zaman öğretmenlerimize şunu paylaşın diyoruz ama özellikle hacktack olma amacındaki zamanlama kısmı bizi yoruyor anlık tepki vermimizi bekliyorlar. Acele beklendiği için o an için yapılacak denilince zorunluluk gibi hissettiriyor o zaman iş yükü oluşturuyor.” (Y20)

“Hesaplar arası geçiş sorun oluyor kendi hesabımdan mı beğendim paylaştım tedirgin oluyorum. Yanlış yaptığım oldu. Ama o kadar hızlı hareket etmemiz bekleniyor ki, haydi bastır bastır, durumu olunca aceleden yanlışlık yapılabiliyor.” (Y3)

“Artık usandık. Diğer kurumlara hiç bakmıyorum hiç girmiyorum. Belki bilgisayarıcı olduğumdan o anlamda teknolojiden epey önce soğudum. Hatta bazen iş yoğunluğumda paylaş dedikleri şeyi paylaşıyor içeriğini bile okumuyorum. Ya kimse kimseninkine bakmıyor biraz boşuna yapıyoruz ama bu anket sonucundan çıkacak. Şuan üst makam bir şey demesin diye yapıyoruz.” (Y14)

Sosyal medyanın gerçek dışı durumları yansıttığı bazı okul yöneticilerince şu şekilde ifade edilmektedir:

“Sosyal medyayı mektup dönemiyle kıyaslamak lazım. Mektuplarda insan birbirini görsel olarak görmüyordu ama duygu olarak hissedebiliyordu. O duygu yoğunluğuyla yine iletişim kuruyordu. Hasretle bekliyordu herkes. Sosyal medya öyle mi? Duyguların yerini tamamen görsellik aldı. Tamam herkes birbirine gösteriyor ama doğru mu gösteriyor?” (Y2)

“En üst yönetici diyor ki bakın diyor şu konuyu takip edin, onun altındaki diyor ki bak şunu istedi şunu da ekliyorum başkaları 1 yaptı ben 2 yaparsam gözüne girerim, onun altındaki bak şunu da ekleyelim diyor bu artarak gidiyor. Bizim okul müdürü de ya voleybol turnuvası vardı onu da ona ekleyelim öyleymiş gibi gösterelim, diyor. Sonuç: büyümüş bir yalan” (Y20)

Sosyal medya ile ilgili gelen paylaşım zorunluluklarıyla birlikte öncelikle hesapların açılmasının ve kullanılmasının zorunluluğu da okul yöneticilerinin bir diğer eleştirisidir.

“Okulları biraz kendi haline bırakmak gerekiyor. Bir başarı varsa zaten bu ulaşıyor. Çünkü DYS sistemimiz var resmî kanallarımız var. Birçok proje ilçeden ilden takip ediliyor. Bir şekilde dile geliyor, görünüyor. Bence sosyal medya bu kadar ön planda olmadığı dönemdeki okulların hali daha çok tercih edilir.” (Y5)

Sosyal medya kullanımına zorlamanın eğitim-öğretim sürecini aksattığı ve öğretmenlerin bu konuda şikayetlerinin bulunduğu vurgulanmıştır.

“Öğretmenlere de fotoğraf atın, sosyal medyada paylaşacağız, diyince öğretmen öğrenci daha da kasıntı hale geliyor. Nasıl çıkacağım, ne yapacağım düşüncesi. Bu baskıyı oluşturmak istemiyorum ben. Bir örnek anlatayım. Kütüphanesiz Okul Kalmayacak Projesi kapsamında tüm kütüphanelerde bilgisayar ve kulaklık bulunduğu, kullanıldığına dair fotoğraf istendi. Bende ne bilgisayar var ne kulaklık. Arşivden çalışmayan bir bilgisayar ve kulaklığın başına çocuğu oturttum poz aldım. Çocuk bana dalga geçer gibi baktı. Ben şimdi bu çocuğa ne öğrettim söyler misiniz? Verdiğim bütün eğitim, ahlaki değerler boşa gitmedi mi? Paylaştım ne olur paylaşmasam ne olur? Ben o çocuğa yalan söylemeyi öğrettim.” (Y17)

“Bu başlangıçta güzel gibi gözüküyordu. Okul müze gibi gözüküyordu ama süreç içerisinde şunu gördük biz sadece aslında oradaki iki fotoğraf için bu işleri yapıyormuş mantığına gitmeye başlamışız. O yüzden artık bunu çok sağlıklı bulmuyorum. Eğer bir şey yapılmışsa zaten okul için yapılmıştır. Okulun boyasının değişmesi paylaşılacak bir şey değildir. Ya da bir öğretmenin yaptığı sınıf içi etkinlik o sınıfta kalması gereken bir şeydir öğretmenin özeli. Ya da fotoğraf lanmayacak bir etkinlik yaptığı için öğretmen dışlanmamalı. Bunu yaptığımızda özellikle sınıf öğretmenlerinde aa çok iyi çalışıyor denen öğretmenlere bakın, sosyal medyayı aktif kullanandır. Bu paylaşımlar rencide edici boyutlara gidiyor, diğer öğretmen de aynısını yapıyor belki sadece sosyal medya kullanmıyor.” (Y17)

“Paylaşmadığım bir şeyden dolayı neden paylaşmadın diye uyarı aldım. Öğretmenler pek kullanmaktan yana değiller. Biz yönlendiriyoruz; açın, beğenin, paylaşın diyoruz. Onlara bu yönde telkinde bulunuyoruz.” (Y1)

Okul yöneticileri birer öğretmen ve ebeveyn bakış açısıyla durumu değerlendirdiklerinde teknoloji kullanımına ilişkin tavsiye ve uygulamalarının birbiriyle çelişmesi sonucunun doğduğunu dile getirmektedir.

“Biz zaten çocukları şu telefonda uzak tutmaya çalışıyoruz, bir de her şeyi buradan paylaşırsak kendimizle çelişmiş oluyoruz.” (Y22)

“Sosyal medyayı bu yönde aktifleştirmeye başladığımızda yaptığımız teknoloji bağımlılığıyla mücadele projeleri ne olacak? Bunların hepsi sosyal medyayı uzak tutmakla alakalıydı. Şimdi paylaşma adı altında hem aileyi hem öğrencileri sosyal medyaya bağımlı yapıyoruz.” (Y17)

Çelişkinin yalnızca okul yöneticilerinin uygulamalarında değil durumun eğitim amaçlarıyla ve üst yönetimin doğru kabulleriyle de tezatlık gösterdiği, bu nedenle güvenlik açıkları olduğu ifade edilmektedir.

“MEB interneti sosyal medyaya girmiyor. Yasaklı site olarak algılıyor, açamıyorsun. Bu bir handikap. Ya MEB adına bir hat açacaklar. Değilse kendi sosyal medyalarımızı kapatmamız gerekecek. Nihayetinde bu benim özelim, hesaplar karışıyor, yanlış paylaşım gibi şeylere sebep oluyor. Suistimale açık bir süreç. Ben ne bileyim yarın bir gün telefonumu birinin alıp hesabıma girip yanlış bir şey yapmayacağını. Güvenlik açığı çok fazla. Sıkıntı. Daha dikkatli olmak gerekiyor.” (Y3)

“Güvenlik boyutundan çok sıkıntı. MEB hattının girememesi çok sıkıntı. Kullanın deniyor ama MEB bu sitelere girmiyor bu da bir çelişki. Güvenmediğiniz şeyi bizim yapmamızı istiyorsunuz diyorlar. Eskiden Youtube da bu şekildeydi.” (Y3)

Durumun “paylaşan çalışıyor, paylaşmayan çalışmıyor algısına sebep olması” gibi sonuçlar doğurduğu vurgulanmıştır.

“Gerçeklikten uzaklaşmış ve bence okul yönetimine tamamen güvensizlik oluyor. Çünkü bir şey istiyor resmîni istiyor Twittir’da paylaş, ismimi etiketle gündem olsun. Paylaşmayan yapmıyor gibi oldu.” (Y10)

“Bakın tam da şimdi bir mesaj geldi. Masaları zımparalanan okullar sosyal medya hesaplarında paylaşsınlar, şeklinde. Olay şu: ne kadar paylaşıyorsan o kadar görünüyorsun. Rutin herkesin yaptığı işleri bile paylaşan yapıyor paylaşmayan yapmıyor gibi bir algı oldu. Yapılan işi göze sokma alışkanlığı oluştu. Atmıyorsun diye mi suç ceza hoş değil yani.” (Y3)

3. “Okul Yöneticilerinin Eğitim Örgütleri Adına Sosyal Medya Kullanımına İlişkin Yaşadıkları Problemler ve Çözüm Önerileri Nelerdir?” Alt Problem Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemini oluşturan “okul yöneticilerinin eğitim örgütleri adına sosyal medya kullanımına ilişkin yaşadıkları problemler ve çözüm önerileri nelerdir” sorusundan hareketle yaşanan somut problemleri ve okul yöneticilerinin çözüm önerilerini içeren bulgular Tablo 11 ve 12’de paylaşılmıştır.

Tablo 11

Eğitim Örgütlerinin Adına Sosyal Medya Kullanımı Dolayısıyla Yaşanan Somut Problemler

Problemin Etki Alanı	Problem	f
Kişisel Hayatı Etkileyen Problemler	Mesai dışı harcanan zaman dolayısıyla yaşanan ailevi problemler	2
	Bireysel ve kurumsal hesap arası geçiş problemi	2
Kurum İçi Problemler	Öğretmenlerin paylaşımlara müdahaleleri, öğretmenler arası denge sorunu	5
	Velilerin paylaşımlara müdahalesi	2
	Öğretmenler arası rekabet, kıskançlık	1
	Öğretmenlerin gönülsüzlüğü	1
	Gerektiğinde okuldaki sosyal medya sorumlusu öğretmene ulaşamamak	1
	Paylaşımlara yapılan uygunsuz yorumlar	1
	Talimat olarak yönlendirilen paylaşımları yapmamak	3
Kurum Dışı Problemler	Etiket hiyerarşik sıralamasında yapılan hata	1
	Uygunsuz takipçi profili	1

Eğitim örgütlerinin adına sosyal medya kullanımı dolayısıyla yaşadıkları somut problemlerin neler olduklarının sorulduğunda 11 katılımcı hiçbir somut problem yaşamadıklarını dile getirmişlerdir. Yaşanan sorunlar etki alanları bağlamında kişisel hayatı etkileyen problemler ile kurum içi ve dışı problemler olarak alt temalara ayrılmıştır. En sık yaşanan problemin kurum içi bir problem olan “öğretmenlerin paylaşımlara müdahaleleri, öğretmenler arası denge sorunu” olduğu görülmüş bu durum şu ifadelerle dile getirilmiştir:

“Bazen öğretmenlerden sitem oluyor benimki paylaşılmamış benimki beğenilmemiş gibi.” (Y7)

“Zaman zaman öğretmenler arası sorun olabiliyor. Bunun kaynağı da yine veliler oluyor. Bir şubenin etkinliğini paylaşıyoruz diğer şubede bu yapılmadı mı diye veliler altına yorum yazabiliyor. Bizim sınıfı neden paylaşmıyorsunuz, ben torunumu görmek istiyorum, hep bu sınıfı mı paylaşacaksınız, gibi sitemler olabiliyor.” (Y15)

“Öğretmenleri çekimler zorluyor ama sonuç öğretmenlerin de hoşuna gidiyor aslında. Haşır neşir değilse zorlanıyor. Video çekemiyor sadece fotoğraf çekebiliyor mesela. Kendisini diğer öğretmenle kıyaslıyor ama onunki daha güzel görünüyor benimki değil gibi kendini kötü hissedebiliyor.” (Y15)

Velilerin paylaşımlara müdahale ediyor oluşu ilginç bir veri olarak karşımıza çıkmaktadır. Durumu bir yönetici aşağıdaki anısıyla ifade etmiştir.

“Ben göreve ilk başladığım gün okula bir telefon geldi. Velinin biri arıyor. Neden siz uyum haftasını yapmıyorsunuz herkes Instagram’da çocuklarını paylaşıyor ben hala paylaşmadım dedi. Bizde uyum daha başlamamıştı. Bu bizde çok olan bir şey. Sosyal medya velilerin okula müdahale alanları. Veli gelip bize Instagram’da bir etkinlik gördüm bunu yapın diye uyarıda bulunabiliyor. Çatışma noktasına düşebiliyoruz.” (Y15)

Kurum dışı problemler arasında en sık karşılaşılan problemin “talimat olarak yönlendirilen paylaşımları yapmamak” olduğu görülmüştür.

“Paylaşmadığım bir şeyden dolayı neden paylaşmadın diye, etiketleri neden hiyerarşik sırayla yapmadın diye uyarı aldım.” (Y1)

Kişisel hayatı etkileyen problemler arasında ailevi sorunlara yol açması vurgulanmıştır.

“Okuldan giremiyoruz mecburen evden giriyoruz ya da kendi internetimizi bağlamak zorundayız. İster istemez eve yansıtıyoruz. Evde de kendi ailemiz var. Çocukları uyuttuktan sonra müsait olunca, o yüzden sadece bir yük oluyor.” (Y20)

“Bu iş evde zamanımızı alabiliyor. Hanım sitem edebiliyor. Çünkü akşam ilgileniyoruz daha çok.” (Y1)

Tablo 12

Okul Yöneticilerinin Eğitim Örgütleri Adına Sosyal Medya Kullanımına İlişkin Önerileri

Öneri	f
Sosyal medya kullanılmaması, okul web sitelerinin yeterli sayılması	5
Sosyal medya kullanımının iş tanımlarına dâhil edilmesi ve bu amaçla çalışacak özel personel istihdamı sağlanması	4
Tek sosyal medya aracı kullanılmasının yeterli sayılması	3
MEB internetinin sosyal medya kullanımına izin vermesi	3
Paylaşımların elenerek ilçe milli eğitim müdürlükleri tarafından yapılması	1
Kullanım için resmî bir telefon tahsis edilmesi	1

Okul yöneticilerinin konu ile ilgili önerileri incelendiğinde yöneticiler tarafından sosyal medyanın kullanılmaması, kullanılacaksa da sınırlandırılması, bunun resmî bir görev olarak kabul edilmesi, bu amaçla personel istihdam

edilmesi gibi öneriler sunulmuştur. Bu öneriler aşağıdaki şekillerde ifade edilmiştir.

“Bir tane ortak sosyal medya olabilir. O da kullanım kolaylığı, güvenlik düzeyi ve kullanan kişilerin genel profili dolayısıyla Twittir olmalı.” (Y24)

“Birkaç değil tek sosyal medya üzerinden faydası olacağını düşünüyorum. Hatta yöntem olarak sadece web sayfalarını kullanalım bunlar resmî. Sosyal medyanın resmiliği yok.” (Y12)

“Birden fazla olduğu zaman hem Twittir hem Facebook hem Instagram üstüne web sitesi bunların takibi açısından da bu işe ehil ve vakit ayırabilecek personel gerekli. Sadece açmış olmak için açmak değil ama sadece biliyorsunuz okullarda herkesin yeterince işi var zaten herkes öğretmen sınıfı var. Yöneticiyse takip etmesi gereken rutin günlük işleri var. Bunun için fazla sosyal medya kullanmak da fazla zaman ve emek istiyor. Bunun için de destek personelinin olması gerekiyor.” (Y12)

“Okullara ve kurumlara bununla alakalı iş ve işlemin yol göstericinin olması gerekiyor. Bir telefon hattı gibi resmî bir cep telefonu hattı tanımlanmalı.” (Y3)

“Bu bir birim olarak gelmeli nasıl ki formatörlük diyoruz, rehberlik diyoruz. Afiş hazırlayan, sosyal medyayla uğraşan, programları düzenleyen... Nasıl okulun müdürü müdür yardımcısı memuru varsa. Artık bunun birimi olmalı. Şu an herkes herkesin işini yapıyor.” (Y14)

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmanın temel amacı okul yöneticilerinin eğitim örgütlerinde sosyal medya araçlarının kullanımına ilişkin görüşlerini incelemektir. Araştırma Isparta ili Eğirdir ilçesinde ilkokulda, ortaokulda ve ortaöğretimde görev yapmakta olan okul yöneticilerinin görüşleri ile sınırlıdır. Bu kapsamda araştırmada çeşitli sonuçlara ulaşılmıştır.

Araştırmanın ilk alt problemine ilişkin sonuçlar incelendiğinde, eğitim örgütlerinde okul yöneticilerinin genellikle Twitter, Facebook, Instagram ve Youtube gibi sosyal medya araçlarını kullandıkları görülmektedir. Okul yöneticilerinin bu sosyal medya araçlarını kendi isteklerine bağlı olarak açmadıkları, genellikle resmî zorunluluktan kaynaklı olarak kullandıkları anlaşılmaktadır. Resmî zorunluluk, temelde okul yöneticilerinin okulla ilgili her eylemi, etkinliği veya olayı sosyal medyada paylaşılmasının istenmesidir. Bu durum bir tür görünürlük problemine işaret etmektedir. Foucault’a (1992) göre ise görünürlük bir tuzaktır. Serbest piyasa koşullarında örneğin herhangi bir ticari işletmede sosyal medya kullanımının şirket tanıtımı, reklam ya da rekabet edebilmeyi gerektirdiği için zorunluluk halini alması anlaşılabilmektedir. Oysaki okul yöneticileri açısından bakıldığında özellikle devlet

okullarındaki yöneticiler için sosyal medyanın resmî zorunluluktan kaynaklı kullanılması ikilem oluşturmaktadır. Ancak buradaki ikilem, içinde bulunan teknoloji çağında sosyal medyanın etkisinden yararlanmamak anlamında değildir. Söz konusu ikilemin nedeni okul yöneticilerine sosyal medya kullanımının bir panoptikon (Bentham, 2008) olarak dayatılmasından kaynaklanmaktadır. Nitekim araştırmada elde edilen verilerde okul yöneticilerinin üst makamlardan gelen baskıyla sosyal medya hesabı açtıkları anlaşılmaktadır. Bu durum sosyal medya araçlarının kullanımının okul yöneticileri için keyfi bir uygulama olmaktan çıktığının, bir tür baskı ve panoptikon aracı haline dönüştüğünün göstergesi sayılabilir (Bentham, 2008). Greenberg'e (2010) göre ise bu durum görev tanımlarındaki değişikliklerle açıklanabilmektedir. Ona göre okul yöneticilerinin görev tanımları pandemi ve yaşanan dijitalleşmeden kaynaklı olarak değişmiştir. Okul yöneticileri için dijital iletişim ve bilgi paylaşımı temel görev haline gelmiştir. Ancak yine de bu durum sosyal medyanın gözetim oyununa okulları dâhil etme çabasını yadsınamamaktadır.

Okul yöneticilerinin sosyal medya araçlarını okulunu tanıtmak, okuldaki başarıları paylaşmak gibi amaçlarla kullandıkları bulgularına ulaşılsa da çoğu okul yöneticisi sosyal medyayı etkinlik, proje, başarı duyurusu yapmak için kullanmaktadır. Sosyal medyada okulun tüm etkinliklerin, projelerin, başarıların paylaşılması gösteri ile gözetimin de varlığının göstergesidir. Mevcut araştırmada okul yöneticileri son zamanlarda sosyal medyanın kullanımının pandemi, reklam, dijitalleşmeye uyum sağlama, bireyselleşmenin artması gibi nedenlerle arttığını düşünmektedir. Dolayısıyla bir tür imaj üretimine (Aydın, 2020) teslim olan okullarda gözetim pratikleri normalleşmektedir. Ancak okul yöneticilerine göre sosyal medyanın günümüzde okullarda sıklıkla kullanılmasının en önemli nedeni, üst yöneticilerin talepleri ve baskılarıdır. Tahakküm aracı olarak kullanılan sosyal medya, okul yöneticileri üzerinde ideolojik hegemonya (Gramsci, 1992) oluşturmaktadır. Bu noktada okullarda sosyal medyanın zorunlu kullanımın yöneticiler açısından gözetleme ve gözetlenme oyununu ortaya çıkardığı anlaşılmaktadır. Böylece yeni panoptik sistemde (Bentham, 2008) okul yöneticileri hem gözetlenen hem gözetleyici konumundadır. Gözetim ve gözetleme oyunu bununla sınırlı kalmamakta, gözetim oyununa dahil olan diğer eğitim paydaşları da okul yöneticileri üzerinde gözetleme hakkını elde etmektedir. Bütün bunların yanında okul yöneticilerinin sosyal medya araçlarının öğrencilerin özel yaşamın gizliliğini ihlal ettiği yönündeki düşünceleri de sosyal medyanın eğitim örgütlerinde kullanılmasının başka bir olumsuz tarafına etmektedir.

Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin sonuçlar incelendiğinde okul yöneticilerinin okullarda sosyal medya kullanımını gerekli görseler de sosyal medyayı okullarda kullanmanın bir ayrıcalık yaratmadığını vurgulamaktadır. Okullarda sosyal medya araçlarının kullanımı onlara göre bir tür gösteriş yapma anlamı taşımaktadır. Nitekim Debord'un (2012) "Gösteri Toplumu'n-

da” olduğu gibi onlara göre kişiler sosyal medya araçlarıyla imaj üretmektedir. Ayrıca sosyal medya kullanımı bir tür performans değerlendirme ölçütü olabildiği ve bu durumun sorun oluşturduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Özellikle devlet okullarında sosyal medyanın sık kullanımı içeriği ne olursa olsun zaman zaman “iyi bir okul yöneticisi” olmakla açıklanabilmektedir. Örneğin bir okul yöneticisi çok fazla “twit” atıyorsa o oranda aktif ve nitelikli bir okul yöneticisi kanaati oluşturulabilmektedir. Bu yanıltıcı bir kamuoyu oluşmasına neden olabilmektedir. Benzer şekilde sosyal medyada yanıltıcı veya doğruluk payı olmayan paylaşımlar da yapılabilmekte, bu durum da yine paydaşları bilginin doğruluğu konusunda yanıltabilmektedir. Bu durum Foucault’a (1992) göre iktidarın kişilerden okullara, hapishanelerden işletmelere kadar toplumsal yaşama müdahale şekillerini tanımlamasıdır ve bu müdahale biçimi her an devreye sokulabilmektedir. Reuben’e (2008) göre ise sosyal medya ortamlarında yapılan yorumlar kişiler için kaygı verici olabilmektedir. Bununla birlikte mevcut araştırmada sosyal medya kullanımı okul yöneticilerine yazılı olmayan ama zorunlu olan bir işlev daha yükleyerek görev ve sorumluluklarını artırdığı sonucu elde edilmiştir.

Diğer taraftan okul yöneticileri açısından sosyal medya araçlarının; okulu tanıtmak, okulun reklamını yapmak, okul etkinliklerini çocuklara ulaştırmak, olumlu örnekleri yaygınlaştırmak gibi avantajları olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sosyal medyanın araştırmada paydaşlara ulaşmak ve onları okulda yapılan etkinliklerden haberdar etmek için önemli araçlardan biri olduğu sonucu elde edilmiştir. Benzer bir araştırma olan Olowo, Fashiku, ve Ajadi (2020) çalışmalarında okul müdürlerinin sosyal medya araçlarını çoğunlukla bilgi yaymada kullandıkları sonucuna ulaşmışlardır. Yine başka bir araştırmada (Carr, 2012), yapılan paylaşımların, duyuruların sonucunda hem okul paydaşlarına hem de okul yöneticilerine farklı motivasyonlar sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Porterfield ve Carnes (2012) ise bu durumu şu şekilde açıklamaktadır: Sosyal medya okul paydaşları için soru sormak ve tartışma yapmak amacıyla kullanılan araçlardandır. Mevcut araştırmanın bu bulguları farklı araştırmaların sonuçlarıyla da (Berube, Perry ve Young, 2008; Cox ve McLeod, 2014) örtüşmektedir. Ancak mevcut araştırmanın bulgularında olduğu gibi sosyal medyanın olumlu sonuçlarına odaklanmak gözetlenme ve gözetlenme imgesinin meşrulaşmasına neden olmaktadır. Bu durum da okul yöneticilerine panoptik sisteme itaat etmekten başka seçenek bırakmamaktadır. Böylece gözetlenenlerin direniş göstermesinin önüne geçilmekte, gözetlenenlerin itaati kolaylaşmaktadır (Foucault, 1992).

Araştırmanın son alt probleminde okul yöneticilerinin eğitim örgütlerinde sosyal medya kullanmalarının bireysel, kurum içi ve kurum dışı problemlere neden olduğu anlaşılmaktadır. Sosyal medyanın kullanımının herhangi bir zaman kısıtlamasının olmaması, çalışma saatleri dışında da paylaşım yapılabilmesi gibi durumların bireysel açıdan sorunlar oluşturduğu

bulgusu elde edilmiştir. Okul yöneticileri özellikle üstlerden gelen duyuru ve talimatların hemen iletilmek istenmesi gibi durumlardan kaynaklı olarak sorunlar yaşayabildikleri anlaşılmaktadır. Huxley'in (2022) "Cesur Yeni Dünya'sındaki" fiziki baskının aksine sosyal medyaya dayalı gözetim pratikleri bir tür baskı haline gelmektedir. Foucault'ya (1992) göre ise bu durum iktidarın zamansız müdahale biçimidir. Bütün bunların yanında sosyal medya kullanımının okul içinde de farklı sorunlara yol açtığı anlaşılmaktadır. Örneğin öğretmenler arası rekabetin oluştuğu, veri paylaşımında takibin zor olduğu, paylaşımlara yapılan yorumların kontrol edilememesi gibi sorunların kurum için problemlere neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Holladay'e (2010) göre bu tür olumsuzluklar siber zorbalığa neden olabilmektedir. Ayrıca araştırmada resmî talimat olarak gönderilen paylaşımların gecikmesi ya da uygunsuz takipçi profilinin kontrol edilememesi gibi sorunların da kurum dışı problemlere neden olduğu sonucu elde edilmiştir. Porterfield ve Carnes, (2012) tarafından yürütülen bir araştırmada da bazı okul paydaşlarının sosyal medyayı eğitim süreçlerinde memnun olmadıkları durumları ortaya çıkarmak amaçlı olumsuz yönde kullanabildikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada son olarak okul yöneticilerinin okullarında sosyal medya kullanımlarında yaşadıkları sorunların çeşitli uygulamalarla çözülebileceğine inandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Okul web sitelerinin daha da geliştirilerek kullanılması ve ayrı sosyal medya araçlarının kullanılmaması bu çözüm önerilerindendir. Ancak yine de sosyal medya araçlarının kullanılması gerekli görülüyorsa buna ilişkin bir personel istihdam edilmesi ayrı bir bütçe, ödenek, zaman dilimi ayrılması gerektiği önerilmektedir. Çünkü okul yöneticileri için sosyal medyanın okullarda kullanımı ayrı bir sorumluluk ve iş tanımı gerektirmektedir (Greenberg, 2010). Bu nedenle duruma uygun koşulların yerine getirilmesi okul yöneticilerine göre sosyal medyanın daha etkin kullanımını destekleyebilecektir. Nitekim Larkin'e (2011) göre, okul yöneticileri sosyal medya yoluyla okullarındaki etkinlikler hakkında kendi hikayelerini oluşturmaları gerekmektedir. Cerni, Curtis ve Colmar'a (2010) göre ise ticari amaç taşımayan örgütlerin sosyal medyayı kullanım sıklıkları, bu araçların etkileşimi artırdığının fark ettikçe daha da artacaktır. Ancak burada gözden kaçırılan nokta sosyal medya kullanımının zorunlu hale getirilmesiyle okul yöneticileri üzerinde tahakkümün yeniden üretilerek, sürekliliğinin garanti altına alınmaya çalışılmasıdır. Akışkan gözetim (Bauman ve Lyon, 2013) sürecine dâhil olan okul yöneticileri de böylece görünürlüğüne tuzağına düşmektedir. Bu bağlamda okullarda sosyal medya kullanımıyla ilgili olarak detaylardaki sorunlarının çözümüne odaklanmak bütünü gözden kaçırmaya neden olmaktadır.

Sonuç olarak bu araştırma, okul yöneticilerinin okullarında sosyal medya kullanımına ilişkin görüşlerini panoptikon metaforu üzerinden tartışmaya açmaktadır. Araştırma diğer çalışmalardan farklı olarak okullarda sosyal

medya kullanımını bir tür yeni panoptik sistem olarak tanımlamakta, okul yöneticileri açısından sosyal medyanın bir tür baskı aracı olarak algılandığını ortaya koymaktadır. Bu baskı hiyerarşik sistemde sosyal medya araçlarının kullanımını el yordamıyla eğitim sürecine dâhil etmeye çalışılmasından ve bir tür gözetim oyunu yaratılmaya çalışılmasından kaynaklanmaktadır. Yeni panoptik sistemde okullarda sosyal medya kullanımının zorunlu hale getirilmesi gözetlemeyi ve gözetlenmeyi normalleştirmektedir. Bu bağlamda sosyal medyanın okullarda yıkıcı sonuçlar doğurmasının önüne geçilmelidir. Okul yöneticilerinin gözetim oyununun baş aktörü konumuna getirildiği bu sistemi kabullenip uygulamak yerine, soruna derinlemesine ve eleştirel yaklaşılması gerekmektedir.

KAYNAKÇA

- Aydın, A . (2020). Gösteri toplumunun yeni panoptikonu olarak sosyal medya . *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi* , 9 (3) , 2573-2594 . Erişim tarihi: 14.06.2023 <http://www.itobiad.com/tr/pub/issue/56503/735793>
- Bauman, Z. ve Lyon, D. (2013). *Akışkan gözetim*. (Çev. E. Yılmaz), İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Bentham, J. (2008). Panoptikon ya da gözetim evi. Barış Çoban ve Zeynep Özarslan (der), *Panoptikon Gözün İktidarı* içinde (9-77), İstanbul: Su Yayınları.
- Carr, M. (2012). The art of leadership: Educational and business leaders speak out on organizational change. *Literacy Information and Computer Education Journal*, 3(1), 574-583.
- Cerni, T., Curtis, G. J., ve Colmar, S. H. (2010). Executive coaching can enhance transformational leadership. *International Coaching Psychology Review*, 5(1), 81-85.
- Cox, D., & McLeod, S. (2014). Social media strategies for school principals. *NASSP Bulletin*, 98(1), 5-25.
- Creswell, J. W., Hanson, W. E., Clark Plano, V. L., ve Morales, A. (2007). Qualitative research designs: Selection and implementation. *The counseling psychologist*, 35(2), 236-264.
- Debord, G. (2012). *Gösteri toplumu ve yorumlar*. (Çev. A. Ekmekçi ve O. Taşkent). İstanbul: Ayrıntı yayınları:
- Foucault, M. (1992). *Hapishanenin doğuşu*. (Çev. M. A. Kılıçbay), Ankara: İmge Kitabevi.
- Foucault, M. (2012). *İktidarın gözü*. (Çev. I. Ergüden), İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Freire, P. (1996). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.
- Greenberg, P. (2010). The impact of CRM 2.0 on customer insight. *Journal of Business and Industrial Marketing*, 25(6), 410-419.
- Gramsci, A. (1992). *Prison notebooks*. vol 1. (Ed. J. A. Buttigieg). New York: Columbia University Press.
- Giroux, H. A., & Penna, A. N. (1979). Social education in the classroom: The dynamics of the hidden curriculum. *Theory & Research in Social Education*, 7(1), 21-42.
- Göker, G. (2016). Bir gözetim aracı olarak periscope. Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7(1): 969-992.
- Habermas, J. (1997). *Kamusal yaşamın yapısal dönüşümü*, (Çev. T. Bora). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Holladay, J. (2011). Cyberbullying. *Education Digest*, 76(5), 4-9.
- Huxley, A. (2022). *Brave new world*. Jaipur: DigiCat.

- Illich, I. (1971). *Deschooling society*. New York: Harper Row.
- Jackson, C. (2011). Your students love social media and so can you. *Teaching Tolerance*, 39, 38-41.
- Kaygısız, Ü. (2017). Panoptikon: demokrasi ekseninde realiteden kurgusala doğru bir bakış. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 22, 2073-2094.
- Larkin, K. (2011). You use! I use! We use! Questioning the orthodoxy of one-to-one computing primary schools. *Journal of Research on Technology in Education*, 44(2), 101-120.
- Little, J. W. (2010). *Social network theory and educational change*. Cambridge: Harvard Education.
- Marcuse, H. (2013). *One-dimensional man: Studies in the ideology of advanced industrial society*. London: Routledge.
- Merriam, S. B., ve Grenier, R. S. (Eds.). (2019). *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis*. New Jersey: John Wiley and Sons.
- Miles, M. B., ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. New York: Sage.
- Olowo, B. F., Fashiku, C. O., Adebakin, A. B., ve Ajadi, O. T. (2020). Social media: A modern tool to enhance communication skills of the secondary school principals in Ekiti State. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology*, 16(2), 97-108.
- Orwell, G. (2014). *Bin dokuz yüz seksen dört*. (çev. C. Üster). 56. baskı. İstanbul: Can.
- Padgett, R. (2007). Marketing schools for survival. *Education Digest: Essential Readings Condensed for Quick Review*, 72(9), 37-38.
- Porterfield, K., ve Carnes, M. (2012). *Why social media matters: School communication in the digital age*. Bloomington: Solution Tree.
- Reuben, B. R. (2008). *The use of social media in higher education for marketing and communications: A guide for professionals in higher education*. [https://doi.org/10.1108/S2044-9968\(2012\)0000005018](https://doi.org/10.1108/S2044-9968(2012)0000005018). (Erişim tarihi: 10. 06.2023)
- Şentürk Kara, E. ve Elçiboğa, A. (2017). Yenidünya düzeninde gözetlenme: araçsal gözetimden sanal gözetime. *Atatürk İletişim Dergisi*, 12, 119155.
- Yin, R.K. (1993). *Applications of case study research, applied social research methods series* New York: Sage.
- Young, S., Berube, W., ve Perry, S. (2008). The influence of technology on communication for school leaders: preferences, beliefs, and use. *Planning and Changing*, 39(1/2), 81.

Bölüm 8

EĞİTİM FAKÜLTELERİNDEKİ OKUL DENEYİMİ VE ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI DERSLERİNE İLİŞKİN ARAŞTIRMALARLA ORTAYA KONULMUŞ SORUNLARIN VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİNİN BELİRLENMESİ¹

İnci Zeynep ÖZONAY BÖCÜK²

Mustafa SAĞLAM³

1 Bu çalışma, İnci Zeynep ÖZONAY BÖCÜK'ün Prof. Dr. Mustafa SAĞLAM danışmanlığında tamamlanan “Eğitim Fakültelerindeki Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması Derslerine İlişkin Bir Model Önerisi” isimli doktora tezinin bir bölümünden üretilmiştir. Ayrıca bu çalışma Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Komisyonunca kabul edilen 070537 numaralı proje kapsamında desteklenmiştir.

2 İnci Zeynep ÖZONAY BÖCÜK, Dr., Anadolu Üniversitesi,
<https://orcid.org/0000-0002-5312-3130>

3 Mustafa SAĞLAM, Prof. Dr., Anadolu Üniversitesi'nden emekli,
<https://orcid.org/0009-0000-0017-5394>



1. Giriş

Öğretmenler, içinde bulunduğumuz çağı daha sonraki çağa taşıyacak olan bireylerin yetiştirilmesinde, sistem içinde köşe taşı olarak yer alan kişilerdir (Azar, 2003). Öğretmenlik mesleği, toplumu biçimlendirme ve yönlendirme gücüne sahip olduğundan, insanlık tarihi boyunca önemini hiçbir zaman kaybetmemiştir. Eğitim sisteminin araştıran, sorgulayan, eleştirel düşünebilen, yaratıcı, üretken, meslek sahibi, ülkesine karşı sorumluluklarının bilincinde, toplum kurallarına uyan, bu kuralları koruyan bireylerin yetişmesini sağlama görevini gerçekleştirebilmesi, eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin niteliğine bağlıdır.

Nitelikli bir öğretmen, kişisel ve mesleki yönden bir dizi temel özelliklere sahip olmalıdır. Öğretmenin mesleki özellikleri; genel kültür, alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisi alanlarındaki bilgi, beceri ve yeterliliklerinin düzeyi ile tanımlanır. Öğretmenin kişisel özellikleri ise; mesleğe yatkınlığı, mesleği sevmesi, açık fikirli, anlayışlı, cesaretlendirici, destekleyici ve iyi bir model olması şeklinde sıralanabilir. Kişinin nitelikli bir öğretmen olabilmesi için mesleki ve kişisel özelliklerinin birbirini tamamlaması gerekmektedir (Erden, 2004; Kavcar, 1999).

Öğretmenlerin niteliklerinin artırılmasında belirleyici olan ana etken öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimidir (Boaduo vd., 2011). Hizmet öncesi öğretmen eğitimi, eğitim sistemi içerisinde kritik öneme sahip bir süreçtir. Bu eğitim, öğretmenlik mesleğine giriş noktasını temsil etmekte ve eğitimin organize ediliş biçimi de, öğretmenlerin hem niceliğinin hem de niteliğinin belirlenmesi konusunda anahtar rol oynamaktadır (Musset, 2010).

Zamanı, süresi ve uygulanma şekli ne olursa olsun, çoğu hizmet öncesi öğretmen eğitimi programları, yükseköğretim düzeyinde verilen kuramsal eğitim ve okullarda gerçekleştirilen uygulama etkinliği olmak üzere iki temel bileşenden oluşmaktadır (Carlsion, 1999). Bu bileşenler, farklı eğitim sistemlerinde kapsam ve içerik bakımından farklı özellikler taşımakla birlikte, öğretmen eğitimi sürecinde biri diğerine tercih edilemeyecek derecede önemli bir yer tutmaktadır.

Son zamanlarda, birçok araştırmacının öğretmen eğitimi programlarının en önemli kısmının programın uygulama bileşeni olduğu konusunda hemfikir oldukları ve birçok ülkedeki öğretmen eğitimi programlarında temel vurgunun uygulamaya doğru kaydığı görülmektedir. Avrupa’da öğretmenler gerçek öğrenmenin, hizmet öncesi öğretmen eğitim programlarının kuramsal bölümlerinde edindikleri deneyimleri sırasında değil, gerçek okul ve sınıf ortamında yaptıkları uygulamalar sırasında ya da başka bir ifadeyle “işbaşında” gerçekleştiğini belirtmektedirler (Clarke vd., 2012). Tuli & File (2009) ise, öğretmen adaylarının öğretme sanatını ilk kez icra edebilecekleri, öğretme ve öğrenme algılarının şekillenmesini sağlayacak bir deneyim fırsatı

sunan öğretmenlik uygulamaları kısmını, öğretmen eğitimi programlarının en önemli kısmı olarak tanımlamaktadırlar.

Yapılan araştırmalar, öğretmenlik uygulamalarının, yeni bilgi ve becerilerin kazanılmasında son derece etkili olduğunu ve öğretmen adayının fakültede edindiği bilgileri meslek yaşamında etkili olarak kullanabilmesinin ancak hizmet öncesi öğretmen eğitiminde yeterli uygulama olanağı bulması ile sağlanabileceğini ortaya koymaktadır (Harmandar vd., 2000).

Öğretmen eğitimi programlarında öğretmenlik uygulamaları kısmı bu kadar önemli bir bileşen olmasına rağmen çok sayıda araştırmada, öğretmen eğitimindeki öğretmenlik uygulamalarının gerçek uygulama deneyimi üzerinde beklendiği kadar etkili olmadığı ortaya konulmuştur (Clarke vd., 2012; Stokking vd., 2003). Avrupa Birliği tarafından 2010 yılında yayınlanan öğretmen eğitimi ile ilgili bir raporda öğretmenlerin çalışma koşullarının ve toplumun kendilerinden beklentilerinin her geçen gün daha karmaşık bir hal aldığı vurgulanmaktadır. Bu nedenle öğretmen adaylarının daha nitelikli yetiştirilebilmeleri için, uygulama süreci içerisinde karşılaştıkları sorunların öncelikle tam olarak belirlenmesi, daha sonra bu sorunları giderme yönünde politikaların geliştirilmesi ve sonuç olarak da nitelikli bir öğretmenlik uygulamaları programının oluşturulması gerektiği belirtilmektedir (European Union, 2010).

Coady (2010), nitelikli bir öğretmenlik uygulamasının sahip olması istenen özellikleri şu şekilde sıralamaktadır: Nitelikli bir öğretmenlik uygulaması;

- kuramsal bilgi ile uygulama arasındaki bağlantıyı sağlar,
- öğretmen yetiştiren kurumlar, uygulama okulları ve diğer ilgili kurumlarla etkili bir iş birliği içerisinde tasarlanır ve uygulanır,
- öğretmen adaylarının bilişsel, devimsel ve duyuşsal özelliklerinin aşamalı olarak gelişimlerini sağlar,
- farklı okul yapıları ve öğrenci çeşitliliği içerisinde iyi bir deneyim olanağı sunar,
- öğretmen eğitimi kurumlarındaki öğretmen adaylarının etkinlik ve performanslarının; uygulamanın amaç, rol ve beklentileri doğrultusunda net bir şekilde değerlendirilebilmesini sağlar,
- esnektir ve yeniliği destekler,
- sürekli bir değerlendirme ve dönüt içerir.

Türkiye’de nitelikli öğretmen yetiştirebilmek amacıyla Yükseköğretim Kurulu / Dünya Bankası iş birliği ile geliştirilen Milli Eğitimi Geliştirme Projesi kapsamında tüm öğretmen eğitimi programları 1997 yılında yeniden ya-

pılandırılmıştır. Bu kapsamda yapılan değişikliklerin en önemlilerinden biri hizmet öncesi öğretmen eğitiminde öğretmen adaylarının yaptıkları öğretmenlik uygulamalarının süresinin artırılması ve bir düzene kavuşturulması olmuştur. Yapılan bu düzenleme ile, öğretmen eğitimi programlarının öğretmenlik uygulamaları kısmını Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması dersleri kapsamında gerçekleştirilen etkinlikler oluşturmuştur.

Öğretmen eğitiminin uygulama boyutunu oluşturan Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması dersleri, öğretmen adayının kuram ve uygulama arasındaki ilişkiyi anlamasında temel bir işleve sahiptir. Başka bir deyişle bu dersler, öğretmen adayını öğretmen yapan yeterlilikleri kazandıran, öğretmenlik eğitiminin önemli bir boyutudur. Öğretmen adaylarının mesleki yönden kendilerini geliştirmeleri, mesleğin gerektirdiği kuramsal bilgileri eğitim ortamlarına uygulayabilme becerisini kazanmaları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin olumlu tutum kazanmaları bu süreçte gerçekleşmektedir. Bu süreç, hem öğretmen adaylarının kendilerini tanıyıp geliştirmelerini hem de eğitim öğretim görevlerine hazırlanmalarını sağlayan yaşantılar kazandırmayı amaçlamaktadır (Gürşimşek vd., 2000; Sevim, 2002).

Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması dersleriyle ilgili, 1998-1999 öğretim yılında öğretmenlik programlarında uygulanmaya başlamasından itibaren izleyen 13 yıl süresince çok sayıda araştırma yapılmıştır. Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması dersleriyle ilgili yapılan tüm bu araştırmaların bir bütün içinde toplanması ve bulgularının bir sentezinin yapılması, öğretmenlik uygulamalarına ilişkin kapsamlı bir sonuç ortaya koyacaktır. Bu sonuçların ise hem uygulayıcılara etkili öğretmenlik uygulamalarının yürütülmesinde bir rehber olacağı hem de öğretmenlik uygulamalarında karşılaşılan sorunların çözümüne dönük uygulamadaki öğretim programlarının geliştirmesinde önemli bir kaynak olacağı düşünülmektedir.

2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, öğretmen eğitimi programlarında yer alan Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması dersleriyle ilgili yapılmış araştırmaların bulgularının ve önerilerinin bir meta sentezini yapmaktır. Araştırmanın temel amacı doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır:

- Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması dersleriyle ilgili yapılmış araştırmalarda ortaya konulmuş uygulamalarda yaşanan sorunlar nelerdir?
- Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması dersleriyle ilgili yapılmış araştırmalarda ortaya konulmuş uygulamalarda yaşanan sorunlara dönük getirilen çözüm önerileri nelerdir?

3. Yöntem

3.1. Araştırma Modeli

Araştırma, tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Tarama modelinde, araştırmaya konu olan sorunlarla ilgili var olan durumun betimlenmesi amaçlanmaktadır (Karasar, 2002). Bu çalışmada da Türkiye’de eğitim fakültelerinde verilmekte olan Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerinin uygulama sürecinde yaşanan sorunları ve bu sorunların çözümüne dönük getirilen öneriler betimlenmeye çalışılmıştır.

Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması amaçlanan olgu ya da olgular hakkında bilgileri içeren yazılı materyallerin analizinin yapıldığı bir yöntemdir (Yıldırım & Şimşek, 2005).

3.2. Evren ve Örneklem

Türkiye’de öğretmen eğitiminin yeniden yapılandırılması çerçevesinde 1998–1999 öğretim yılından itibaren öğretmen eğitimi programlarına konulan Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerinin uygulama sürecinin değerlendirilmesine dönük yapılmış tüm araştırmalar araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Tüm bu araştırmalara ulaşmak için YÖK Ulusal Tez Merkezi, kütüphaneler ve veri tabanları taranmış, ulaşılan tez, makale ve bildiriler incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerinin uygulama sürecinin değerlendirilmesinin amaçlanmadığı, bu derslerle öğretmenlik tutumu, öz yeterlilik düzeyi, öğrenci başarısı vb. etkenlerin ilişkisinin araştırıldığı ya da bu derslerde farklı yöntemlerin kullanılmasının etkililiğinin belirlenmeye çalışıldığı türden araştırmalar bu araştırmanın amaçları ile örtüşmediğinden doküman incelemesi dışında bırakılmıştır. Geri kalan tüm araştırmalar listelenmiştir.

Yapılan bu tarama sonucunda araştırmanın amaçlarına uygun, Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerinin değerlendirilmesine yönelik 16’sı tez, 91’i makale ve bildirilerden oluşan toplam 107 araştırmaya ulaşılmıştır. Ulaşılan bu 107 araştırma çalışma evrenini oluşturmaktadır. Ulaşılan araştırmalar ayrıntılı doküman incelemesi için fazla olduğundan, incelenecek araştırmaların seçilmesinde nitel araştırmalarda kullanılan amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme yöntemi (Yıldırım & Şimşek, 2005) kullanılmıştır. Bu kapsamda belirlenen ölçütler şöyle sıralanabilir:

- Doküman analizi 2002-2003 ile 2008-2009 öğretim yılları arasında uygulaması yapılmış araştırmalar ile sınırlandırılmıştır.
- İlköğretime öğretmen yetiştiren Sınıf Öğretmenliği, İlköğretim Matematik Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği programlarını örnekleme alan araştırmalar ile sınırlandırılmıştır.

Doküman incelemesi kapsamında 8'i tez, 34'ü bildiri ve makale olmak üzere toplam 42 araştırma çalışma grubu olarak seçilmiştir. Doküman incelemesi kapsamında seçilen 42 araştırmaya ilişkin tanıtıcı sayısal bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: *Doküman İncelemesi İçin Seçilen Araştırmalara İlişkin Sayısal Bilgiler (N= 42)*

Özellikler	Sayı (S)	Yüzde (%)
Araştırmaların gerçekleştirildiği dersler		
Okul Deneyimi	21	50.00
Öğretmenlik Uygulaması	16	38.10
Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması	5	11.90
Araştırmaların amaçları		
Uygulama sürecine ilişkin algılar	19	45.24
Yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri	11	26.19
Uygulama derslerinin ilgililere sağladığı katkı	9	21.43
Uygulama sürecine dönük beklentiler	3	7.14
Araştırmaların yöntemi		
Nicel yöntem	29	69.04
Nitel yöntem	11	26.20
Karma yöntem	2	4.76
Araştırmaların gerçekleştirildiği öğretim yılları		
2002-2003	7	16.67
2003-2004	9	21.44
2004-2005	6	14.28
2005-2006	7	16.67
2006-2007	6	14.28
2007-2008	3	7.14
2008-2009	4	9.52
Araştırmaların gerçekleştirildiği örneklem grubu		
Öğretmen adayı	40	61.54
Uygulama öğretmeni	13	20.00
Uygulama öğretim elemanı	7	10.78
Fakülte uygulama koordinatörü	2	3.07
Okul uygulama koordinatörü	2	3.07
Milli Eğitim Müdürlüğü uygulama koordinatörü	1	1.54
Araştırmalarda kullanılan veri toplama teknikleri ve araçları		
Anket	27	56.25
Görüşme	12	25.00
Ölçek	7	14.59
Gözlem	1	2.08
Doküman analizi	1	2.08

Tablo 1'de görüldüğü gibi seçilen araştırma grubu; Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerinin her ikisinde de yaşanan sorunları ve önerilen çözümleri içeren; nicel, nitel ya da karma yöntem kullanılarak yapılmış; belirlenen ölçütteki tarih aralığı kapsamında tüm öğretim dönemlerinde uygulaması yapılmış ve konuyla ilgili tüm ilgililerin görüşlerini içeren bir kapsamda yapılmış araştırmaları içermektedir.

3.3. Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

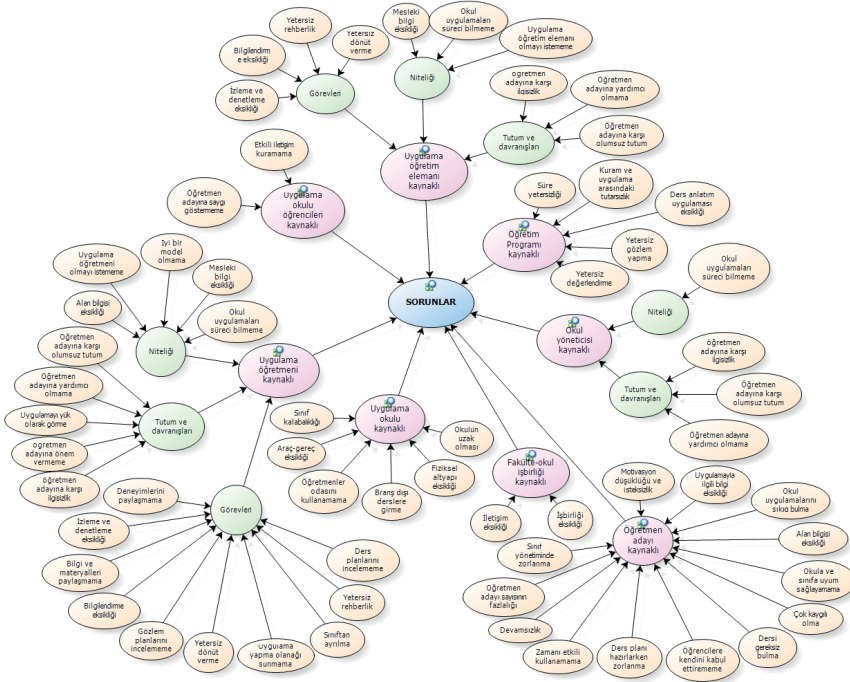
Araştırmanın verileri Yıldırım & Şimşek'in (2005) açıkladığı doküman incelemesinin dört aşaması izlenerek toplanmış ve çözümlenmiştir. Bu aşamalar dokümanlara ulaşma, uygunluğunu kontrol etme, dokümanları okuma ve dokümanları analiz etmedir. Verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Seçilen 42 araştırma "Word" programına aktarıldıktan sonra Nvivo 8.1 nitel analizi programı kullanılarak çözümlenmiştir. Kodlayıcılar arası güvenilirliğin belirlenmesinde ise Miles & Huberman'ın (1994) güvenilirlik formülü kullanılmış ve güvenilirlik %90.1 olarak bulunmuştur.

4. Bulgular

Araştırmanın bulgularının verilmesinde, araştırmanın amacı doğrultusunda yanıtı aranan soruların sırası izlenmiştir.

4.1. Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması Dersleriyle İlgili Araştırmalarda Ortaya Konulmuş Sorunlara İlişkin Bulgular

Araştırmada yanıtı aranan ilk soru, Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması dersleriyle ilgili yapılmış araştırmalarda, okullardaki öğretmenlik deneyimi etkinliklerinde saptanan sorunların neler olduğudur. Bu soruya yanıt bulmak için doküman analizi kapsamında seçilen araştırmaların bulguları incelenmiş, Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerinde karşılaşılan sorunların daha çok uygulama öğretmeninden, uygulama öğretim elemanından, okul yöneticilerinden, öğretmen adaylarından, uygulama okulundan, uygulama okullardaki öğrencilerden, öğretim programından ve fakülte-okul iş birliğinden kaynaklandığı görülmüştür. Bu nedenle incelenen araştırmaların bulgularındaki öğretmenlik uygulamalarında yaşanan sorunlar bu sekiz ana tema ve alt temalar altında kodlanmıştır. Ardından bu sorunlar arasındaki ilişkileri bir bütün olarak gösteren Nvivo8.1 programında bir model oluşturulmuştur. Bu model Şekil 1'de verilmiştir.

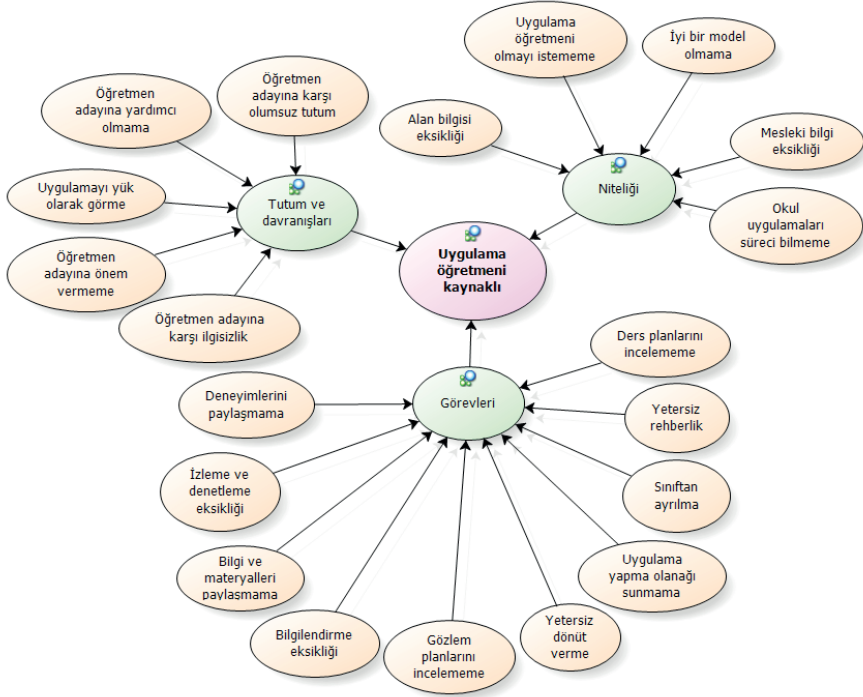


Şekil 1: İncelenen Araştırmalarda Ortaya Konulmuş Sorunlar

Şekil 1'teki modelde görüldüğü gibi, Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerinde karşılaşılan sorunlara ilişkin ilk ana tema olan uygulama öğretmeni kaynaklı sorunlar; uygulama öğretmenin niteliğinden, uygulama öğretmenin görevlerini yerine getirip getirmemesinden, uygulama öğretmenin öğretmen adaylarına ve uygulama derslerine karşı tutum ve davranışlarından kaynaklanan sorunlar olmak üzere üç alt tema atında toplanmıştır. İkinci ana tema olan uygulama öğretim elemanı kaynaklı sorunlar; uygulama öğretim elemanının niteliğinden, uygulama öğretim elemanının görevlerini yerine getirip getirmemesinden, uygulama öğretim elemanının öğretmen adaylarına ve uygulama derslerine karşı tutum ve davranışlarından kaynaklanan sorunlar olmak üzere üç alt tema atında toplanmıştır. Üçüncü ana tema olan uygulama okulu yöneticilerinden kaynaklı sorunlar ise; uygulama okulu yöneticilerinin niteliğinden, uygulama okulu yöneticilerinin öğretmen adaylarına ve uygulama derslerine karşı tutum ve davranışlarından kaynaklanan sorunlar olmak üzere iki alt tema atında toplanmıştır. Geri kalan öğretmenlik uygulamalarında yaşanan sorunlar, öğretmen adaylarından kaynaklı, öğretim programından kaynaklı, uygulama okulundan kaynaklı, uygulama okulundaki öğrencilerden kaynaklı ve fakülte-okul iş birliğinden kaynaklı sorunlar ana temaları altında toplanmıştır. Model üzerinde gösterilen bu sekiz boyuttan kaynaklanan tüm sorunlar bu bölümde ilgili başlıklar altında ayrıntılı sunulmuştur.

4.1.1. Uygulama Öğretmeninden Kaynaklanan Sorunlar

İncelenen araştırmalarla ortaya konulmuş Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerinde karşılaşılan uygulama öğretmeni kaynaklı sorunlar Nvivo8.1 programında oluşturulmuş bir model üzerinde gösterilmiştir. Bu model Şekil 2’de verilmiştir.



Şekil 2: Uygulama Öğretmeninden Kaynaklanan Sorunlar

Şekil 2’deki modelde görüldüğü gibi, uygulama öğretmenlerinin niteliğinden kaynaklanan sorunlar, uygulama öğretmenlerinin alan bilgisi konusunda yetersiz olması, uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik meslek bilgisi konusunda yetersiz olması, uygulama öğretmenlerinin alanı ile ilgili güncel bilgileri izlememesi, öğretmen adaylarının uygulama öğretmenlerini iyi bir model olarak görmemeleri, uygulama öğretmenlerinin bu görevi istekleri dışında kabul etmek zorunda kalmaları, öğretmen adaylarının uygulama öğretmenlerini isteksiz ve ilgisiz olarak görmeleri, uygulama öğretmenlerinin yürüttükleri Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerinin uygulama sürecine ilişkin yeterli bilgiye sahip olmamaları şeklinde sıralanabilir.

Modelde görüldüğü gibi, uygulama öğretmenlerinin Okul Deneyimi dersindeki görevlerini yerine getirmelerine ilişkin olarak ise, uygulama öğretmenlerinin okulun kuralları, okulun öğretmen adaylarından beklentileri,

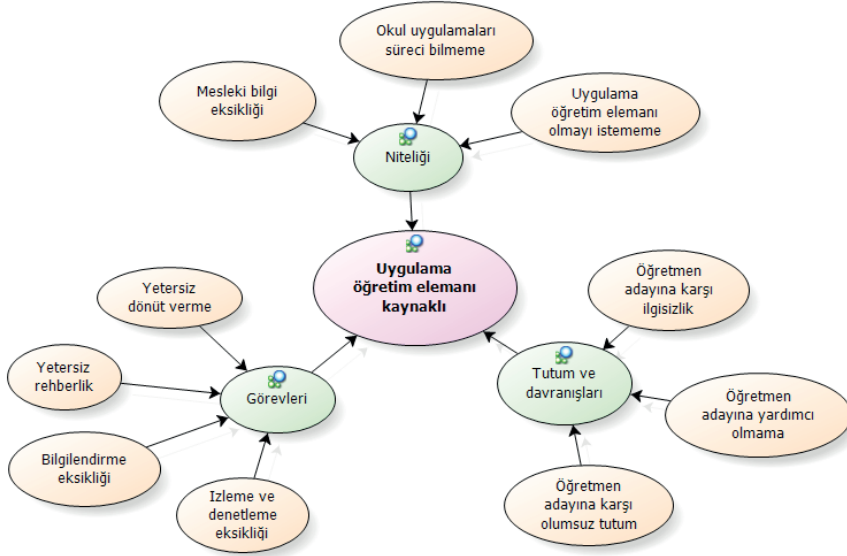
okulun araç gereç olanakları, fiziki donanımı, öğretmen ve okul yöneticilerinin görevleri konusunda öğretmen adaylarını yeterince bilgilendirmemesi, öğretmen adaylarının hazırladığı raporlarda onlara rehberlik yapmaması, gözlem yaparken ve gözlem ödevlerini hazırlarken öğretmen adaylarına yeterince rehberlik yapmaması, düzenli dönütler verip yönlendirmeler yapmaması ve öğretmen adayını uzun süre sınıfta yalnız bırakması gibi sorunların yaşandığı ortaya çıkmıştır.

Uygulama öğretmenlerinin Öğretmenlik Uygulaması dersindeki görevlerini yerine getirmelerine dönük ise, uygulama öğretmenlerinin öğretim planlarını, öğretim materyallerini, ders kitaplarını, ünite dergilerini ve öğretmenlik deneyimlerini öğretmen adaylarıyla paylaşmaması, öğretmen adaylarına fakültede öğrendiklerini uygulama sınıfında deneme olanağı sunmaması, gerektiğinde okulun olanaklarından yararlanmaları konusunda öğretmen adaylarına yardımcı olmaması, öğretmen adaylarının ders anlatımları öncesinde hazırladıkları ders planlarını inceleyip dönüt vermemesi, ders anlatım uygulaması sırasında dikkat etmesi gerekenler konusunda onları bilgilendirmemesi ve ders anlatımları sonrasında notlar alarak yeterli dönüt vermemesi, dönem boyunca düzenli dönütler verip yönlendirmeler yapmaması ve öğretmen adayını uzun süre sınıfta yalnız bırakması gibi sorunların yaşandığı ortaya çıkmıştır.

Son olarak incelenen araştırmalarda uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarına ve uygulama derslerine karşı tutum ve davranışlarına dönük olarak ise, öğretmen adayını fazladan bir yük olarak görme, onunla ilgilenmeme, öğretmen adayına öğrencilerin önünde sınıftaki otoritesini sarsacak şekilde davranma, öğretmen adaylarına karşılaştıkları sorunları çözmelerinde ve sınıftaki öğrencilerle etkili iletişim kurmalarında yardımcı olmama, öğretmen adayının derste anlattığı konuları izleyen derslerde yeniden anlatma ve ders anlatım uygulamaları sırasında öğretmen adaylarının ders anlatımlarına konuşmalarını bölerek müdahale etme gibi sorunların yaşandığı belirlenmiştir.

4.1.2. Uygulama Öğretim Elemanından Kaynaklanan Sorunlar

İncelenen araştırmalarla ortaya konulmuş Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerinde karşılaşılan uygulama öğretim elemanı kaynaklı sorunlar Nvivo8.1 programında oluşturulmuş bir model üzerinde gösterilmiştir. Bu model Şekil 3'te verilmiştir.



Şekil 3: Uygulama Öğretim Elemanından Kaynaklanan Sorunlar

Şekil 3'teki modelde görüldüğü gibi, incelenen araştırmalara göre öğretmenlik uygulamalarında karşılaşılan sorunlardan uygulama öğretim elemanlarının niteliği ile ilgili olarak, uygulama öğretim elemanlarının ilköğretimde öğretmenlik deneyiminin olmaması ya da öğretmenlik meslek bilgisine yeterince sahip olmaması, Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerinin uygulama sürecine ilişkin yeterli bilgiye sahip olmaması ve uygulama öğretim elemanı olarak görev almayı istememesi gibi sorunlar yaşanmaktadır.

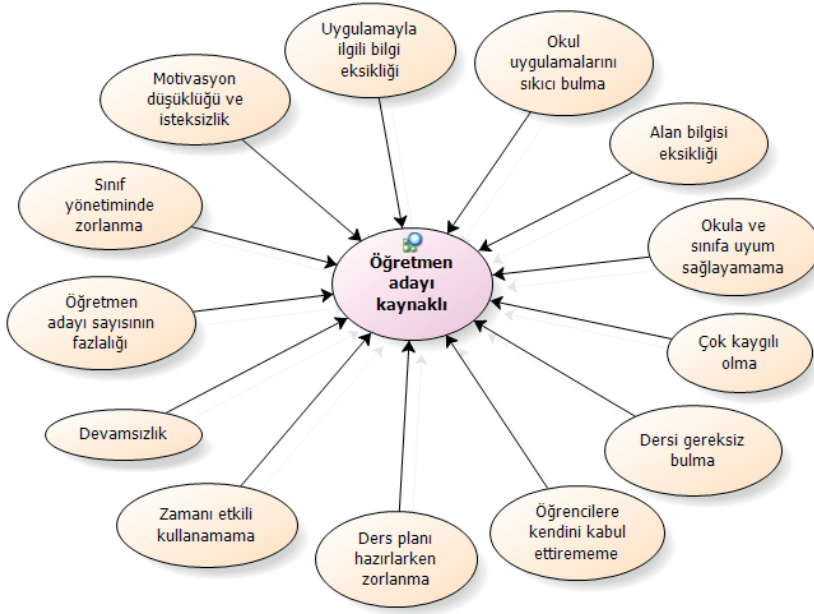
Şekil 3'teki modelde görüldüğü gibi, uygulama öğretim elemanlarının Okul Deneyimi dersindeki görevlerini yerine getirmelerine ilişkin olarak, uygulama öğretim elemanlarının uygulama dersinin amaçları, ders süresince kendilerinden beklenenler, hazırlayacakları raporların kapsamı, nasıl gözlem yapacakları ve gözlem raporlarını nasıl dolduracakları konusunda öğretmen adaylarını yeterince bilgilendirmemesi, rehberlik yapmaması, öğretmen adaylarının gözlem planlarını ve hazırladıkları ödevleri inceleyerek onlara yeterli dönüt verip yönlendirmeler yapmaması, öğretmen adaylarıyla düzenli olarak bir araya gelerek uygulama sürecini izlememesi gibi sorunların yaşandığı ortaya çıkmıştır.

Uygulama öğretim elemanlarının Öğretmenlik Uygulaması dersindeki görevlerini yerine getirmelerine dönük ise, uygulama öğretim elemanlarının uygulama dersinin amaçları, ders süresince kendilerinden beklenenler ve ders anlatımları öncesinde nelere dikkat etmeleri gerektiği konusunda öğret-

yeterli bilgiye sahip olmamaları olduğu söylenebilir. Öte yandan okul yöneticilerinin öğretmen adaylarına karşı tutum ve davranışlarıyla ilgili olarak ise, öğretmen adaylarıyla yeterince ilgilenmeme, onların okulda gerçekleştirilen etkinliklere katılmalarına olanak sağlamama, uygulama okulunda karşılaş-tıkları sorunları çözmelerinde öğretmen adaylarına yardımcı olmama, onları dinlememe ve öğretmen adaylarına okul düzenini bozan, sorun çıkaran öğrenciler gibi davranma vb. sorunların yaşandığı ortaya çıkmıştır.

4.1.4. Öğretmen Adaylarından Kaynaklanan Sorunlar

İncelenen araştırmalarla ortaya konulmuş Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerinde karşılaşılan öğretmen adayı kaynaklı sorunlar Nvivo8.1 programında oluşturulmuş bir model üzerinde gösterilmiştir. Bu model Şekil 5'te verilmiştir.



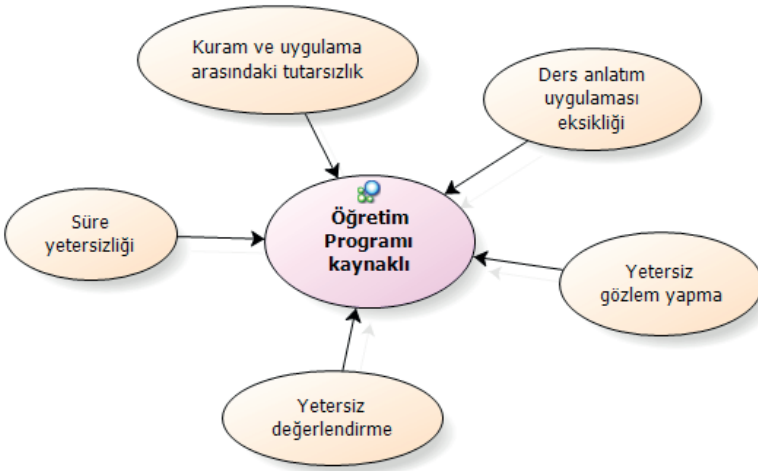
Şekil 5: Öğretmen Adaylarından Kaynaklanan Sorunlar

Şekil 5'teki modelde görüldüğü gibi, incelenen araştırmalara göre öğretmenlik uygulamalarında öğretmen adaylarıyla ilgili olarak, öğretmen adaylarının uygulama sürecindeki görev ve sorumlulukları ile ilgili yeterince bilgi sahibi olmaması, kendi öğretmenlik alanlarıyla ilgili bilgi eksikliği, ders planı hazırlama, gözlem planı yapma, zaman yönetimi ve sınıf yönetimi vb. konularda zorlanması, ders anlatımı sırasında çok kaygılı olması, sınıftaki öğrencilerle etkili bir iletişim kuramaması, sınıftaki öğrenciler tarafından bir öğretmen gibi saygı görmemesi, uygulama okuluna ve sınıfa uyum sağlama-

maması, uygulama dersini gereksiz bulması, uygulama sürecini sıkıcı bulması, uygulama derslerine düzenli devam etmemesi ve uygulama sınıfındaki öğretmen adayı sayısının fazla olması gibi sorunlar yaşanmaktadır.

4.1.5. Uygulama Derslerinin Öğretim Programlarından Kaynaklanan Sorunlar

İncelenen araştırmalarla ortaya konulmuş Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerinde karşılaşılan öğretim programı kaynaklı sorunlar Nvivo8.1 programında oluşturulmuş bir model üzerinde gösterilmiştir. Bu model Şekil 6'da verilmiştir.

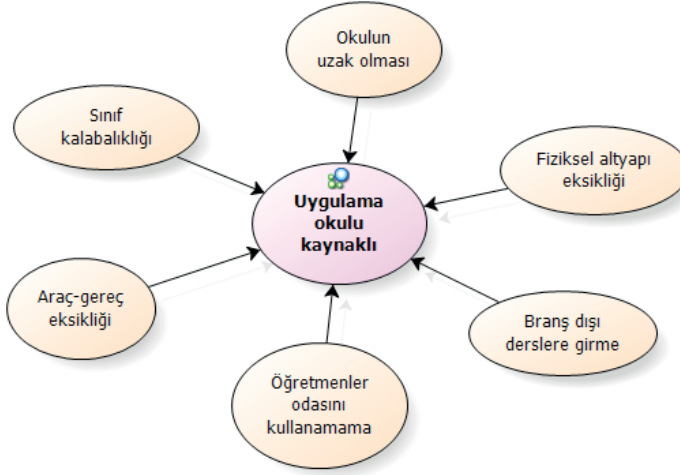


Şekil 6: Öğretim Programından Kaynaklanan Sorunlar

Şekil 6'daki modelde görüldüğü gibi, incelenen araştırmalara göre öğretmenlik uygulamalarında öğretim programı ile ilgili olarak, Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerinin sürelerinin yetersiz olması, bu derslerin etkili bir şekilde değerlendirilmemesi, derslerdeki gözlem ve ders anlatım uygulamalarının sayısının yetersiz kalması ve öğretmen adaylarının fakültelerinde öğrendikleri bilgi ve uygulamalar ile uygulamada karşılaştıklarının birbiri ile tutarlı olmaması gibi sorunlar yaşanmaktadır.

4.1.6. Uygulama Okulundan Kaynaklanan Sorunlar

İncelenen araştırmalarla ortaya konulmuş Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerinde karşılaşılan uygulama okulu kaynaklı sorunlar Nvivo8.1 programında oluşturulmuş bir model üzerinde gösterilmiştir. Bu model Şekil 7'de verilmiştir.

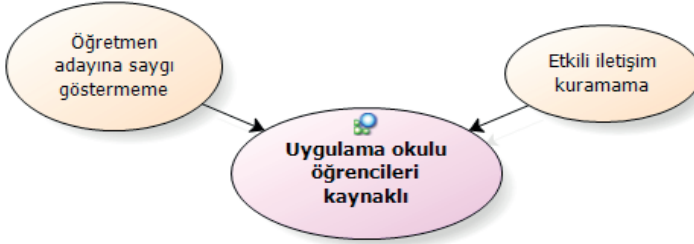


Şekil 7: Uygulama Okulundan Kaynaklanan Sorunlar

Şekil 7’deki modelde görüldüğü gibi, incelenen araştırmalarda öğretmenlik uygulamalarında karşılaşılan sorunlardan uygulama okuluna dönük olarak, uygulama okulunun uzak olması, uygulama okulunun araç-gereç ve fiziksel donanım açısından yetersiz olması, uygulama sınıflarının kalabalık olması, öğretmen adayının kendi alanı dışındaki bir dersi gözlemek zorunda kalması ve öğretmen adayının öğretmenler odasını ders hazırlığı yapmak ya da dinlenmek için kullanamaması gibi sorunların yaşandığı ortaya çıkmıştır.

4.1.7. Uygulama Okulunda Öğrenim Gören Öğrencilerden Kaynaklanan Sorunlar

İncelenen araştırmalarla ortaya konulmuş Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerinde karşılaşılan uygulama okulu öğrencileri kaynaklı sorunlar Nvivo8.1 programında oluşturulmuş bir model üzerinde gösterilmiştir. Bu model Şekil 8’de verilmiştir.

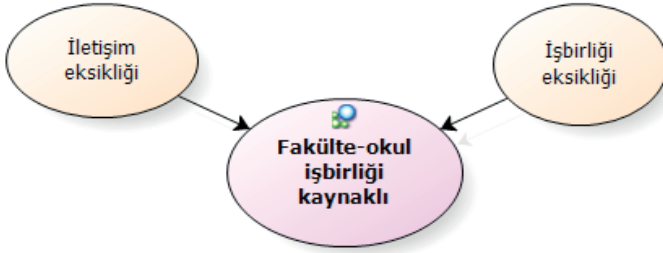


Şekil 8: Uygulama Okulunda Öğrenim Gören Öğrencilerden Kaynaklanan Sorunlar

Şekil 8'deki modelde görüldüğü gibi, uygulama okulundaki öğrencilerle ilgili olarak, uygulama okulundaki öğrencilerin bir öğretmen gibi öğretmen adaylarına saygı göstermemesi ve öğretmen adaylarıyla aralarında etkili bir iletişimin kurulamaması gibi sorunların yaşandığı belirlenmiştir.

4.1.8. Fakülte-Okul İşbirliğinden Kaynaklanan Sorunlar

İncelenen araştırmalarla ortaya konulmuş Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerinde karşılaşılan fakülte-okul iş birliği kaynaklı sorunlar Nvivo8.1 programında oluşturulmuş bir model üzerinde gösterilmiştir. Bu model Şekil 9'da verilmiştir.



Şekil 9: Fakülte-Okul İş Birliğinden Kaynaklanan Sorunlar

Şekil 9'daki modelde görüldüğü gibi, incelenen araştırmalara göre fakülte okul iş birliği ile ilgili olarak, uygulama öğretmenleri ile uygulama öğretim elemanlarının öğretmen adaylarının uygulama süreçlerine ilişkin düzenli görüşmeler yapmadıkları, uygulama süresince işbirliği içinde çalışmadıkları, uygulama öğretim elemanı ile öğretmen adaylarının düzenli görüşmeler yapmadıkları, uygulama süreci boyunca fakülte uygulama koordinatörü, okul uygulama koordinatörü, uygulama öğretim elemanları ve uygulama öğretmenleri arasında uygulama sürecinin sağlıklı yürütülebilmesi için etkili bir iletişim ve işbirliğinin olmadığı ortaya çıkmıştır.

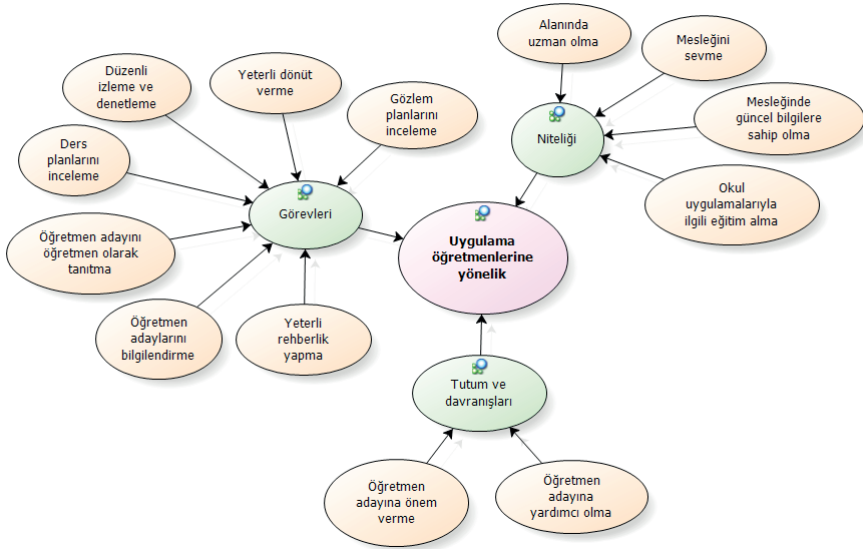
Doküman incelemesi kapsamında incelenen araştırmalarda ortaya konulan sorunların genel bir değerlendirmesi yapıldığında, Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerinde karşılaşılan sorunların genel olarak, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından uygulama sürecine dönük hazırlanan yönetmelik ve dokümanlara yeterince uygun davranılmamasından kaynaklandığı söylenebilir. Özellikle yaşanan sorunların daha çok uygulama öğretmenlerinin ve uygulama öğretim elemanlarının iyi seçilmemeleri, uygulama sürecini ve uygulama sürecindeki sorumluluklarını yeterince bilmemeleri ya da bildikleri halde uygulama sürecindeki sorumluluklarını yeterince yerine getirmemelerinden kaynaklandığı söylenebilir. Öte yandan uygulama sürecinde önemli bir boyut olan fakülte-okul iş birliği konusunda, süreçteki ilgililer arasında olması gereken iletişim ve iş birliğinin de uygulamada tam olarak gerçekleştirilemediği anlaşılmaktadır.

Şekil 10'daki modelde görüldüğü gibi, Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerinde karşılaşılan sorunlara dönük getirilen önerilere ilişkin ilk ana tema olan uygulama öğretmenlerine yönelik öneriler; uygulama öğretmenin niteliği, uygulama öğretmenin görevleri, uygulama öğretmenin öğretmen adaylarına ve uygulama derslerine karşı tutum ve davranışları ile ilgili öneriler olmak üzere üç alt tema atında toplanmıştır. İkinci ana tema olan uygulama öğretim elemanlarına yönelik öneriler; uygulama öğretim elemanının niteliği, uygulama öğretim elemanının görevleri, uygulama öğretim elemanının öğretmen adaylarına ve uygulama derslerine karşı tutum ve davranışları ile ilgili öneriler olmak üzere üç alt tema atında toplanmıştır.

Geri kalan öğretmenlik uygulamaları ile ilgili öneriler, uygulama okulu yöneticilerine yönelik, öğretim programına yönelik, uygulama okuluna yönelik ve fakülte-okul işbirliğine yönelik ana temaları altında toplanmıştır. Model üzerinde gösterilen bu altı boyutta ilişkin öneriler bu bölümde ilgili başlıklar altında ayrıntılı sunulmuştur.

4.2.1. Uygulama Öğretmenlerine Yönelik Çözüm Önerileri

İncelenen araştırmalarla ortaya konulmuş Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerinde karşılaşılan sorunlara dönük uygulama öğretmene yönelik öneriler Nvivo8.1 programında oluşturulmuş bir model üzerinde gösterilmiştir. Bu model Şekil 11'de verilmiştir.



Şekil 11: Uygulama Öğretmenlerine Yönelik Çözüm Önerileri

Şekil 11'deki modelde görüldüğü gibi, incelenen araştırmalarda öğretmenlik uygulamalarında karşılaşılan sorunlara dönük uygulama öğretmenlerinin niteliği ile ilgili olarak, uygulama öğretmenlerinin mesleğini seven, mesleği ile ilgili güncel bilgileri takip eden, alanında uzman, öğretmenlik uygulamalarında görev almaya istekli kişilerden seçilmesi ve uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik uygulamaları konusunda eğitim almaları önerilmiştir.

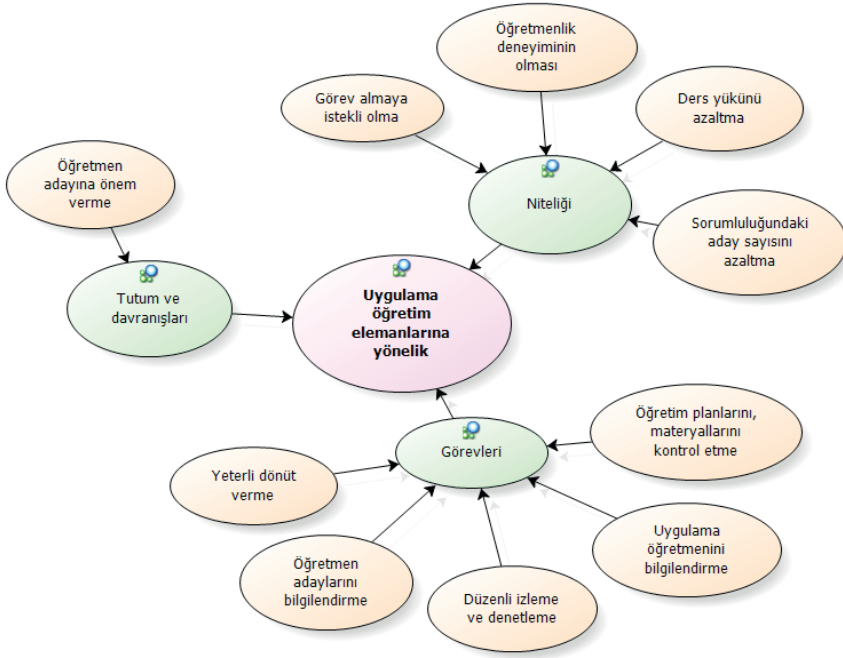
Şekil 11'deki modelde görüldüğü gibi, uygulama öğretmenlerinin Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerindeki görevlerini yerine getirmelerine ilişkin olarak, uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarını gereksinim duydukları (uygulama okulunun yapısı, öğretmenlerin görevleri, uygulama okulundaki etkinlikler vb.) konularda bilgilendirmesi, öğretmen adaylarına gereksinim duydukları (gözlem yapma, ders planı hazırlama, materyal hazırlama, ders anlatma vb.) konularda rehberlik yapması, öğretmen adaylarının gözlem planlarını ve ders planlarını inceleyerek yeterli dönüt vermesi, uygulama süresince uygulama öğretim elemanı ile birlikte öğretmen adayının uygulama sürecini izlemesi ve öğretmen adaylarını uygulama sınıfına bir öğretmen olarak tanıtması gibi öneriler getirilmiştir.

Son olarak uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarına karşı tutum ve davranışlarıyla ilgili olarak ise, uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarına okulun araç-gereç, fiziksel donanım vb. olanaklarından yararlanmaları, uygulamada karşılaştıkları sorunları çözmeleri konusunda yardımcı olmaları ve öğretmen adaylarına gereken önemi vererek onlara daha fazla zaman ayırmaları önerilmiştir.

4.2.2. Uygulama Öğretim Elemanlarına Yönelik Çözüm Önerileri

İncelenen araştırmalarla ortaya konulmuş Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerinde karşılaşılan sorunlara dönük uygulama öğretim elemanına yönelik öneriler Nvivo8.1 programında oluşturulmuş bir model üzerinde gösterilmiştir. Bu model Şekil 12'de verilmiştir.

Şekil 12'deki modelde görüldüğü gibi, incelenen araştırmalarda uygulama öğretim elemanlarının niteliği ile ilgili olarak, uygulama öğretim elemanlarının öğretmenlik deneyimi olan, alanında uzman, uygulama öğretim elemanı olmaya istekli kişilerden seçilmesi, uygulama öğretim elemanlarının ders yüklerinin ve sorumluluğundaki öğretmen adayı sayısının azaltılması önerilmiştir.



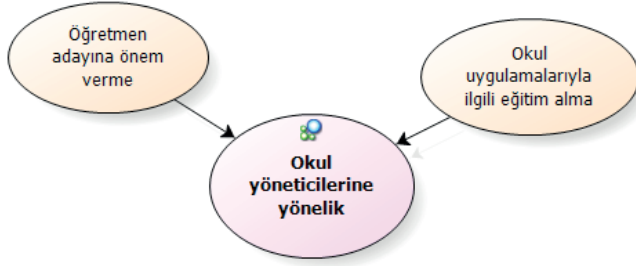
Şekil 12: Uygulama Öğretim Elemanlarına Yönelik Çözüm Önerileri

Şekil 12’deki modelde görüldüğü gibi, uygulama öğretim elemanlarının Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerindeki görevlerine dönük olarak ise, uygulama öğretim elemanlarının öğretmen adaylarını uygulama süresince neler yapacakları, sorumlulukları ve hazırlamaları gereken raporlar konusunda bilgilendirmesi, öğretmen adaylarının hazırladıkları gözlem planlarını, ders planlarını ve öğretim materyallerini inceleyerek yeterli dönüt vermesi, uygulama öğretmenini öğretmen adaylarına ilişkin bilgilendirmesi, öğretmen adaylarının uygulama okulundaki ders anlatımlarını izlemeye gitmesi ve anlatımlarıyla ilgili yeterli dönüt vermesi gibi öneriler getirilmiştir.

Son olarak uygulama öğretim elemanlarının öğretmen adaylarına karşı tutum ve davranışlarıyla ilgili olarak ise, uygulama öğretim elemanlarının öğretmen adayına yeterince zaman ayırması ve öğretmen adayına gereken önemi verdiğini hissettirmesi önerilmiştir.

4.2.3. Uygulama Okulu Yöneticilerine Yönelik Çözüm Önerileri

İncelenen araştırmalarla ortaya konulmuş Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerinde karşılaşılan sorunlara dönük uygulama okulu yöneticilerine yönelik öneriler Nvivo8.1 programında oluşturulmuş bir model üzerinde gösterilmiştir. Bu model Şekil 13’te verilmiştir.

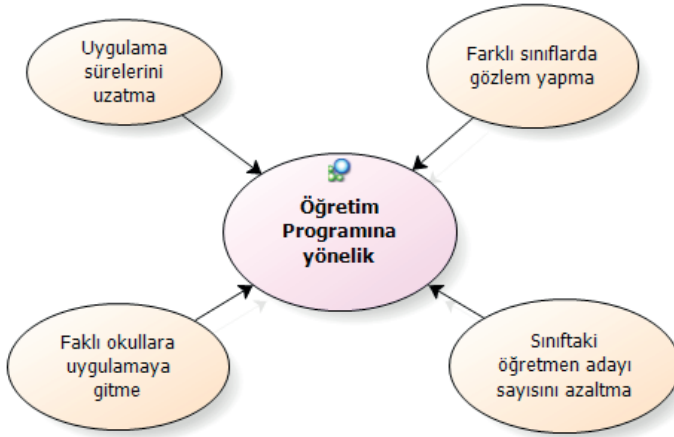


Şekil 13: Uygulama Okulu Yöneticilerine Yönelik Çözüm Önerileri

Şekil 13'teki modelde görüldüğü gibi, incelenen araştırmalarda okul yöneticileriyle ilgili olarak, okul yöneticilerinin öğretmenlik uygulamaları süreci ve bu süreçteki kendi görev ve sorumlulukları konusunda eğitim alması ve öğretmen adaylarına gereken önemi vererek onlarla ilgilenmesi önerilmiştir.

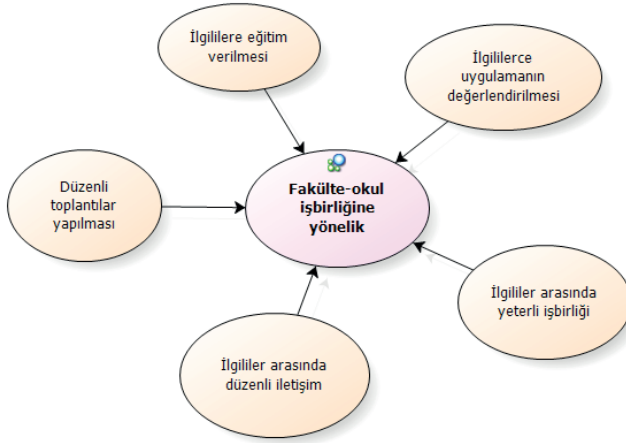
4.2.4. Öğretim Programına Yönelik Çözüm Önerileri

İncelenen araştırmalarla ortaya konulmuş Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerinde karşılaşılan sorunlara dönük öğretim programına yönelik öneriler Nvivo8.1 programında oluşturulmuş bir model üzerinde gösterilmiştir. Bu model Şekil 14'te verilmiştir.



Şekil 14: Öğretim Programına Yönelik Çözüm Önerileri

Şekil 14'teki modelde görüldüğü gibi, incelenen araştırmalarda öğretim programı ile ilgili olarak, Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerinin sürelerinin uzatılması ve uygulama zamanlarının yeniden gözden geçirilmesi, öğretmen adaylarının farklı uygulama sınıflarında ve olanaklı



Şekil 16: Fakülte-Okul İş Birliğine Yönelik Çözüm Önerileri

Şekil 16'daki modelde görüldüğü gibi, incelenen araştırmalarda fakülte- okul işbirliğine dönük olarak, uygulama öğretim elemanları ile uygulama öğretmenlerinin işbirliği içinde uygulamayı yürütmesi, uygulama süreci ile ilgili tüm ilgililerin etkili bir iletişim ve işbirliği içinde çalışmaları, uygulamayla ilgili tüm ilgililere uygulama sürecinin yürütülmesi, ilgililerin görev ve sorumlulukları konusunda bir eğitim verilmesi, uygulama sürecinin başında, uygulama süresince ve uygulama sonunda tüm ilgililerin katıldığı, uygulama sürecini geliştirmeyi ve yaşanan sorunlara dönük çözümler üretmeyi amaçlayan değerlendirme toplantıları düzenlenmesi önerilmiştir.

Doküman incelemesi kapsamında incelenen araştırmalarda ortaya konulan önerilerin genel bir değerlendirmesi yapıldığında, Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerine ilişkin yapılan önerilerin daha çok, uygulama öğretmenlerinin, uygulama öğretim elemanlarının ve okul yöneticilerinin görevlerini tam olarak yerine getirmelerine, niteliklerine, öğretmen adaylarına karşı davranışlarına ve fakülte-okul işbirliği sürecinde ilgililer arasındaki iletişim ve işbirliğinin sağlanmasına dönük olduğu söylenebilir. Ayrıca Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerinin uygulama zamanlarının ve öğretim sürelerinin yeniden gözden geçirilmesi ile uygulama okulunun ulaşımı kolay, donanım açısından yeterli okullardan seçilmesi de sıklıkla belirtilen öneriler arasındadır.

5. Sonuç

Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerinde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileriyle ilgili yapılmış araştırmaların analizinden elde edilmiş bulgulardan ulaşılan sonuçlar şöyle özetlenebilir:

İncelenen araştırmalar;

- uygulama öğretmenlerinin iyi seçilmediğini, Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerindeki bilgilendirme, rehberlik, dönüt verme ve yönlendirme gibi görevlerini yeterince yerine getirmediklerini, öğretmen adaylarına ve uygulama derslerine karşı olumlu tutum ve davranışlar içinde olmadıklarını,

- uygulama öğretim elemanlarının öğretmenlik deneyimi olan ve görev almaya istekli kişilerden seçilmediğini, Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerindeki bilgilendirme, rehberlik, dönüt verme ve yönlendirme gibi görevlerini yeterince yerine getirmediklerini, öğretmen adaylarına karşı ilgisiz davrandıklarını ve uygulama derslerini önemsemediklerini,

- uygulama okulu yöneticilerinin Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerinin yürütülmesi ile uygulama sürecindeki kendi görev ve sorumlulukları konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıklarını, öğretmen adaylarına karşı ilgisiz ve olumsuz bir biçimde davrandıklarını,

- öğretmen adaylarının alan bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisi ve öğretmenlik uygulamaları süreci konusunda bilgi eksikliklerinin olduğunu, uygulama derslerine karşı ilgisiz olduklarını, uygulama okulunda bulunma konumlarının belirsiz olduğunu ve bunun onları olumsuz etkilediğini,

- uygulama derslerinin sürelerinin ve bu derslerdeki gözlem ve ders anlatım uygulamalarının yetersiz olduğunu, bu derslerin etkili bir şekilde değerlendirilmediğini ve fakültede öğrendikleri ile uygulamada karşılaştıklarının birbiri ile tutarlı olmadığını,

- uygulama okulunun fiziksel donanım, araç gereç, ulaşım vb. özellikler açısından iyi seçilmediğini, uygulama sınıflarının kalabalık olduğunu ve okuldaki öğrencilerin öğretmen adaylarına saygı göstermediklerini,

- fakülte okul iş birliği sürecindeki tüm ilgililerin iletişim ve işbirliği konusunda sorunlar yaşadıklarını, özellikle uygulama öğretmenleri ile uygulama öğretim elemanları arasında yeterli bir iletişim ve işbirliğinin olmadığını ortaya koymaktadır.

İncelenen araştırmalarda;

- uygulama öğretmenlerinin mesleğini seven, mesleği ile ilgili güncel bilgileri takip eden, alanında uzman, öğretmenlik uygulamalarında görev almaya istekli kişilerden seçilmesi ve uygulama öğretmenliği konusunda eğitim alması,

- uygulama öğretim elemanlarının öğretmenlik deneyimi olan, alanında uzman, uygulama öğretim elemanı olmaya istekli kişilerden seçilmesi, ders yüklerinin ve sorumluluklarındaki öğretmen adayı sayısının azaltılması,

- okul yöneticilerinin öğretmenlik uygulamaları süreci ve bu süreçteki kendi görev ve sorumlulukları konusunda eğitim alması ve öğretmen adaylarına gereken önemi göstermeleri,
- uygulama derslerinin sürelerinin ve uygulama zamanlarının yeniden gözden geçirilmesi, öğretmen adaylarına farklı sınıflarda ve okullarda uygulama yapma olanağı sağlanması,
- uygulama okullarının ulaşımı kolay, araç-gereç ve fiziksel donanımı yeterli okullardan seçilmesi ve uygulama sınıflarının öğretmen adaylarının rahatlıkla gözlem yapabilecekleri şekilde düzenlenmesi,
- uygulamayla ilgili tüm ilgililere uygulama sürecinin yürütülmesi ile ilgililerin görev ve sorumlulukları konusunda bir eğitim verilmesi, uygulama sürecinin başında, uygulama süresince ve uygulama sonunda tüm ilgililerin katıldığı, uygulama sürecini geliştirmeyi ve yaşanan sorunlara dönük çözümler üretmeyi amaçlayan değerlendirme toplantıları düzenlenmesi önerilmiştir.

Sonuç olarak bulgular incelendiğinde, araştırmalarla ortaya konulmuş Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerinde yaşanan sorunların önemli bir çoğunluğunun aslında 1998 yılında yayınlanan Fakülte Okul İş Birliği Kılavuzu'nda açıklanan önerilere ve ilgili yönetmeliklere tam olarak uyulamamasından kaynaklandığı söylenebilir. Söz konusu durumun oluşmasında; çok sayıda eğitim fakültesinin oluşu, buralarda öğrenim görmekte olan çok sayıda öğretmen adayının bulunuşu, MEB'e bağlı uygun okullarda ve sınıflarda uygulama yapma zorunluluğu, yeterli sayı ve nitelikte uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanı bulma zorluğu gibi nedenler yatmaktadır. Tüm bu sonuçlar öğretmenlik uygulamalarından beklenen verimin alınmasını engellemektedir.

KAYNAKÇA

- Azar, A. (2003). Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerine ilişkin görüşlerin yansımaları. *Milli Eğitim Dergisi*, 159.
- Boaduo, N. A. P., Milondzo, K. S. & Gumbi, D. (2011). Teacher education and training for Africa in the 21st century: what form should it take. *Educational Research and Review*, 6 (1), 1-16.
- Carlson, H. L. (1999). From practice to theory: a social constructivist approach to teacher education. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 5, 203-218.
- Clarke, M., Lodge, A. & Shevlin, M. (2012). Evaluating initial teacher education programmes: perspectives from the Republic of Ireland. *Teaching and Teacher Education*, 28, 141-153.
- Coady, L. (2010). *Becoming a teacher: students' experiences and perceptions of their initial teacher education*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Limerick Üniversitesi, İrlanda.
- European Union (2010). Teachers' professional development: Europe in international comparison. Belgium: European Union. http://ec.europa.eu/education/404_en.htm
- Gürşimşek, I., Durukafa, G., Günay, D., Kocabaş, A., Kavcar, N. & Boyacı, S. (2000). Buca Eğitim Fakültesi uygulama okulları iş birliği programının uygulanmasında karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri: izleme çalışması. II. *Ulusal Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu* içinde (s. 179-187). Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Yayınları.
- Harmandar, M., Bayrakçeken, S., Kıncal, R. Y., Büyükkasap, E. & Kızılkaya, S. (2000). Kazım Karabekir Eğitim Fakültesinde okul deneyimi uygulaması ve sonuçlarının değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 148, 3-6.
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (11. basım). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Miles, M. B. & Huberman, M. A. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis*. London: Sage Publication.
- Musset, P. (2010). Initial teacher education and continuing training policies in a comparative perspective: Current practices in OECD countries and a literature review on potential effects. *OECD Education Working Papers*, 48. Doi: <http://dx.doi.org/10.1787/5kmbphh7s47h-en>
- Sevim, S. (2002). *Eğitim fakültesi uygulama okulu iş birliği kapsamında yürütülen öğretmenlik uygulaması ve uygulamada karşılaşılan güçlükler*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Stokking, K., Leenders, F., DeJong, J. & Tarwijk, J. V. (2003). From student to teacher reducing practice shock and early dropout in the teaching profession. *European Journal of Teacher Education*, 26 (3), 329-350.
- Tuli, F. & File, G. (2009). Practicum experience in teacher education. *Ethiopian Journal of Education and Science*, 5 (1), 107-116.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (geliştirilmiş 5. basım). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Bölüm 9

FEN EĞİTİMİNDE KARAR VERME

BECERİSİNİN ÖNEMİ

Hasan BAKIRCI¹

Kelimetullah GEÇER²

Meltem SARIÇİÇEK³

¹ Doç. Dr. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
hasanbakirci@yyu.ed.tr, ORCID ID: 0000-0002-7142-5271

²Dr. Öğr. Gör. Bitlis Eren Üniversitesi, Tatvan Meslek Yüksekokulu,
k_gacar@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0001-7019-286X

³Fen Bilimleri Öğretmeni, Milli Eğitim Bakanlığı,
Email: meltem.saricicek85@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-5289-8957



Giriş

20. yüzyılın aksine, insanlık 21. yüzyılda çok daha fazla ilerleme kaydetmiştir. Küreselleşmenin, tek kültürlülüğe yönelik evrimleşmenin, bilgiye hızlı ve kolay erişimin sağlanmasından dolayı günümüzdeki bireylerin eğitim aracılığı ile edindiği niteliklerin geçmiş dönemlere göre farklılıklar gösterdiği söylenebilir. Bilgiyi üretebilen ve bilgiye ulaşabilen toplumların bilgi toplumu olarak adlandırıldığı bilinmektedir. Bunun yanında bilim toplumu ise bireylerin ulaşabildiği bilgiyi kullanan, topluma artı değer kazandıran ve toplumun refah düzeyini artıran toplumlardır (Demirsoy, 1998). Dolayısıyla 21. yüzyılın bilgi ve teknolojinin hızla geliştiği bir dönem olduğu düşünüldüğünde toplumların gelişebilmesi için bilginin bir kuvvet çarpanı olduğu düşünülmektedir. Günümüzde, toplumlar için bilgi bir güç olarak kabul edilmektedir. Bu dönemde ulaşılması kolay, karmaşık olan bilgiler içinden faydalı olanlarını ayıklayabilen, var olan parçaları birleştirebilen, sezgi, empati ve anlayışı gelişmiş, sosyal, kültürel ve siyasal kimliğe sahip bireylere ihtiyaç duyulmaktadır (Genç ve Eryaman, 2007). Bu özellikleri taşıyan bireylerin 21. yüzyıl becerilerini yansıtan bireyler olduğu görülmektedir.

Son yıllarda gelişmiş birçok ülkenin öğretim programında; analitik, yaratıcı, eleştirel düşünme, girişimcilik, iletişim kurma ve takım çalışması gibi üst düzey düşünme becerilerine yer verilmiştir. Türkiye’de 2004 yılından itibaren yapılandırıcı öğrenme kuramının öğretim programında yer almasıyla bu becerilere öğrenme ortamlarında yer verildiği söylenebilir. Özellikle 2013 yılında öğretim programlarının güncellenmesi ile birlikte yaşam becerileri, mühendislik tasarım becerileri ve üst düzey düşünme becerileri tüm öğretim kademelerinde yer almıştır. Böylece gelişmiş ülkelerin öğretim programlarında yer alan evrensel beceriler, Türkiye’de uygulanmakta olan tüm öğretim programlarında yer aldığı söylenebilir. Bu beceriler, öğrencilerin günlük hayatta ve öğrenme ortamlarında karşılaştıkları sorunların giderilmesine yardımcı olmaktadır. Bu durum, nitelikli bireylerin yetiştiğini ortaya koymaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Bu becerilerin bireyin problem çözmeye yönelik doğru akıl yürütebilmesini, karmaşık seçeneklerden doğru olanı seçebilmesini ve doğru kararlar verebilmesini kolaylaştırmaktadır. Benzer şekilde bireylerin farklı bakış açısı geliştirmelerine, daha etkin çözümler üretebilmelerine, soru sorabilmelerine, problem çözmelerine ve soruları cevaplamalarına yönelik bilgileri sınırlandırabilmelerine ve birleştirebilmelerine katkı sağlamaktadır. Bu becerilerin fen eğitimiyle de bireylere kazandırılması, kendisiyle birlikte çevresini tanıyıp anlamasına yardımcı olması hedeflenmektedir (Ananiadou ve Claro, 2009; Kardaş, 2013). Kişilere kazandırılması düşünülen bu hedeflerden karar verme becerisinin, bireylere gündelik hayatında karşılaştığı sorunları aşabilmede ve problemleri çözebilmede doğru tercih yapabilme becerisi kazandıracığı düşünülmektedir.

Karar verme, farklı olan seçenekler içinden en uygun olanının seçilmesi şeklinde tanımlanmaktadır (Mettas, 2011). Farklı bir tanımlama ile karar vermenin, karşılaşılan bir duruma yönelik istenilen sonuçların elde edilmesinde gerekli bilgilerin toplanması ve bunların ışığında sistematik, bilimsel ve mantıklı bir akıl yürütmeyle seçeneklerin oluşturulması bunlardan en uygun olanının seçilerek uygulamaya konulması şeklinde olduğu görülür (Khishfe, 2012). Dolayısıyla en uygun kararı verebilme ve arzu edilen sonuca ulaşabilme kişilerin iyi bir karar verebilme yeteneğine sahip olması gerektiği söylenebilir. Bu durum, günlük hayat ile iç içe olan karar vermenin öğrenme ortamlarında öğrencilere kazandırılmasının ne kadar önemli olduğunu ortaya çıkarmaktadır. Özellikle öğrencilerin vermiş olduğu kararların onların sonraki yaşamlarında oldukça önemli olması karar verme becerisinin öğretilmesini önemli hale getirmektedir. Nitekim karar verme becerisine yönelik yapılan çalışmalarda elde edilen sonuçlar, bu becerinin erken yaşlarda öğrencilere kazandırılması gerektiğini ve bireylerin tüm yaşamı boyunca etkili olduğunu ortaya koymaktadır (Çakmakçı, 2009; Torun, 2015).

Alan yazında ilgili araştırmalar incelendiğinde, karar verme becerisinin öğretilerek kazandırılan bir beceri olduğu, eğitimle kazandırılan karar verme becerisiyle alınan kararların hayatı olumlu yönde etkilediği ifade edilmektedir (Tekin ve Ulaş, 2016). Karar verme becerisinin bireylerin kişiliği ve sosyalleşmesiyle ilgili olduğu düşünüldüğünde, farklı olaylar içerisinde seçim yapmaya yönelik zihinsel ve davranışsal eylemlerin bütünü olarak düşünülmektedir (Kuzgun, 2006). Dolayısıyla tüm öğretim kademelerinde yer alan derslerde karar verme becerisinin öğretilmesine odaklanılması ne kadar önemli olduğu ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla sosyobilimsel konuların öğretimine odaklanan Fen Bilimleri dersi karar verme becerisinin öğrencilere kazandırılmasında önemli rol oynamaktadır. Bunun yanında ilkökul öğretim kademesinde okutulan Hayat Bilgisi ile ortaokul öğretim kademesinde okutulan Sosyal Bilgiler gibi derslerin öğrencilerin karar verme becerilerinin gelişime katkı sağladığı söylenebilir (Ünalı, 2023). Özellikle Fen Bilimleri dersinin günlük hayat ile iç içe bir ders olması ve doğada meydana gelen olayları açıklaması bu dersin önemini ortaya koymaktadır.

Fen Bilimleri dersi, doğayı ve doğada meydana gelen olayları öğrencilerin anlamalarına yardımcı olmaktadır. Öğrenciler Fen Bilimleri dersiyle yalnızca derslerde ve sınavlarda yararlanabilecekleri teorik bilgileri değil aynı zamanda günlük yaşamlarında karşılaşılabilecekleri sorunlara çözüm üretebilme becerileri de kazanmaktadırlar (Coştu, Ünal ve Ayas, 2007). Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı incelendiğinde bireylerin fen okuryazarı, girişimci birey ve yaşam becerilerine sahip olarak yetişmeleri hedeflenmektedir. Programda hedeflenen yaşam becerilerden birinin de öğrencilerdeki karar verme becerilerini geliştirmek olduğu görülmektedir. Bu becerinin yanında öğrencilerde, girişimcilik, iletişim, takım çalışması, analitik ve yaratıcı düşünebilme vb.

becerilerin de kazandırılması hedeflenmiştir (MEB, 2018). Ders kitaplarında yer alan etkinliklerin öğrencilerin karar verme becerilerinin kazanılması önemli rol oynamaktadır. Bu etkinliklerin öğretilmesinde öğretmenler rehber konumundadır. Bu nedenle öğretmenlerin, öğrenme ortamlarında öğrencilerin karar verme becerisinin nasıl geliştirilebileceklerini bilmeleri oldukça önemlidir.

Fen Bilimleri derslerinde öğrencilerin, günlük yaşantılarında karşılaştıkları problemlerden hareketle hazırlanan sistematik ve planlı etkinliklerin karar verme becerilerini destekleyip geliştirebileceği düşünülmektedir (Torun, 2015). Fen Bilimleri dersi, öğrencilerin günlük yaşantılarında karşılaştıkları problemlere ve doğadaki olguların öğretilmesine odaklanmaktadır. Dolayısıyla öğrenciler, bu süreçte karar vermek zorunda kalmaktadır. Bu açıdan bakıldığında öğrencilerin karar verme becerilerinin gelişmesinde Fen Bilimleri dersinin ayrı bir yerinin olduğu anlaşılmaktadır. Dolayısıyla öğrencilerin karar verme becerisinin gelişiminde ders kitapları temel kaynak olarak kabul edilebilir. Çünkü ders kitaplarında karar verme becerisine odaklanan etkinliklerin yer alması, bu etkinliklerin öğrenme ortamında öğretmen rehberliğinde yapılması ve öğrencilerin bu etkinliklerde aktif rol almaları öğrencilerde karar verme becerisinin gelişimine doğrudan katkı sağlamaktadır. Bu bağlamda bakıldığında, ders kitaplarının öğrencilerin karar verme becerisinin gelişiminde köşe taşlarından birisi olduğu söylenebilir (Tetik, 2013).

Ders kitaplarının öğretim programlarını somut hale getirdiği, öğrenenlere bilgiler aktardığı, öğrencileri araştırma ve sorgulama yapmaya yönlendirdiği, öğrenme ortamlarının düzenlenmesine yardımcı olduğu bilinmektedir. Dolayısıyla kitapların içeriğinde öğrenenlerin 21.yy becerilerini edinmelerini destekleyecek etkinlikler yer almalıdır. Bunlardan birinin de fen, mühendislik ve girişimcilik uygulamaları olduğu söylenebilir. 2018 yılı Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı incelendiğinde, mühendislik tasarım temelli bir fen öğretiminin olduğu görülmektedir. Buradan hareketle FeTeMM eğitim yaklaşımını benimseyen öğretmenlerin rollerinden birisinin de; öğrenenleri araştırmaya ve problem çözmeye yönelttiği söylenebilir. Dolayısıyla fen öğretiminde kullanılan bu eğitim yaklaşımının ilkökul ve ortaokul öğrencilerinin 21. yüzyıl ve yaşam becerilerinin kazandırılmasında etkili olduğu düşünülmektedir. Özellikle öğrencilerin FeTeMM etkinlikleri tasarlarken hızlı ve doğru karar vermeleri oldukça önemlidir. Bu açıdan bakıldığında öğrencilerin karar verme becerilerinin gelişiminde bu eğitim yaklaşımının etkili olduğu açık bir şekilde anlaşılmaktadır. Nitekim bu konuda yapılan çalışmalar, yukarıdaki ifadeyi destekler nitelikte olduğu görülmüştür. Örneğin Jonassen (2011) yaptığı araştırmasında, FeTeMM yaklaşımıyla problemlere farklı çözüm yolları önererek bunlar arasından en doğru olan çözümü seçebilen, karar verme becerisi yüksek bireylerin yetiştirilebileceğini belirtmektedir. Fen Bilimleri dersinde yer alan fen, mühendislik ve girişimcilik etkinlikleri

öğrencilere gerçek yaşam problemleri sunmaktadır. Bu problemleri çözmeye çalışan öğrenciler problem çözme basamaklarını kullanabilmekte ve karar verme becerilerini geliştirebilmektedir (Bakırcı ve Kutlu, 2018).

Karar Verme Becerisi

Alan yazında karar verme ile ilgili bazı tanımların yapıldığı görülmektedir. Örneğin Türk Dil Kurumu karar vermeyi, bir sorunu karara bağlamak, kararlaştırmak ve seçenekler arasında seçmek olarak tanımlamıştır. Benzer şekilde Psikoloji bilimi karar vermeyi; bir fikrin veya hareketin mümkün olan diğer seçenekler arasından seçilmesiyle sonuçlanan zihinsel bir işlem olarak dikkate alır. Karar verme, farklı durumlar içinden seçim ve tercih yapmakla alakalı bilişsel ve davranışsal gayretlerin tamamıdır (Koçel, 2001). Karar verme; aklın, zekânın, düşüncenin, bilincin ve iradenin tümüyle donatılmış insanlara özgü bir durumdur.

İnsanlar, günlük hayatın her aşamasında karar vermek zorunda kalabilir. Bu durum, karar vermenin insanların günlük hayatlarında ne kadar önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Çünkü insanlar, meslek veya özel hayatlarında karar vermek ile karşı karşıya kalmak zorunda kalabilirler. İnsanların karar verme davranışının ortaya çıkabilmesi için; karar verme ihtiyacına sebep olan bir zorluk olmalı, birey bu zorluğun farkına varmalı, farkına vardığı zorluğu aşabilmek için farklı çözüm yolları üretmeli ve bu çözüm yollarından birini seçmelidir (Kuzgun, 2000). Bu doğrultuda herhangi bir konuyla ilgili gerekli olan bilginin toplanıp o konuya yönelik alternatif yaklaşımların üstünlüklerinin ve sınırlılıklarının karşılaştırılmasının yapılabilmesi, bunun için ek bilgiye ihtiyaç duyulup duyulmamasının belirlenebilmesi en etkili çözüm yoluna karar verebilmek ve onu doğrulayabilmektir (Presseisen, 1991; akt. Kardaş, 2013). Bütün bireyler karar verme eğitimi alıp almama durumlarına bakılmaksızın hayatları boyunca bir karar verebilme durumu ile karşı karşıya kalmaktadırlar. Karar verme davranışının ortaya çıkabilmesinde şu üç duruma ihtiyaç duyulmaktadır:

- Bir problemin karar verme ihtiyacını ortaya çıkarması ve bu problemin birey tarafından hissedilebilmesi.
- Problemi çözebilecek birden fazla seçeneğin sunulması.
- Bireye özgürce seçeneklerden birine yönelebileme fırsatı sunulması (Kuzgun, 2000).

Belirtilen bu üç durumun bulunmasının neticesinde ortaya çıkan karar verme davranışı ya da süreci beş aşamadan oluşmaktadır. Bu aşamalar aşağıda verilmiştir.

- Bir problemi belirlemek,
- Probleme dayalı gereken tüm bilgileri toplamak,

- Bir sonuca varmak için kullanışlı seçenekler üretmek,
- Karar vermek,
- Verilen kararı uygulamak ve sonuçları değerlendirmek (Adair, 2000).

Bireyler karar verme süreçlerinde farklı stratejiler kullanmaktadırlar. Dolayısıyla bireyin karar verme stratejisi, karar verme sürecinde nasıl davranacağını belirleyebilmesi işlemi olarak tanımlanmaktadır. Başlıca karar verme stratejileri şu şekilde sıralanmaktadır (Ersever, 1996; Erözkan, 2011; Kuzgun ve Bacanlı, 2005).

i.) *Rasyonel karar verme*: Burada karar vermede oluşturulan seçenekler kapsamlı olarak incelenir ve mantıklı bir şekilde karar verilir. Bu kapsamda birey, “Mantıksal ve sistematik bir şekilde kararlar veririm.” şeklinde bir düşünceye sahip olmaktadır.

ii.) *Sezgisel karar verme*: Birey, önseziye ve duyulara güvenmek gibi bir durum söz konusudur. Yani birey, karar verirken sezgilerine güvenme eğiliminde olmaktadır.

iii.) *Bağımlı karar verme*: Başkalarının önerisi ve yönlendirmesi ön plana çıkmaktadır. Bundan dolayı birey karar almasında, başkalarının önerisi ve danışmanlığı etkili olmaktadır.

iv.) *Kaçınan karar verme*: Birey karar vermekten kaçınma eğilimindedir. Bu aşamada birey, baskı devam edene kadar kararlar vermekten kaçınma eğilimindedir.

v.) *Anlık karar verme*: Birey, günlük hayatta anlık karar verme durumunda kalabilir. Burada birey karar verme sürecini mümkün olan en kısa sürede tamamlama arzusu içerisinde. Karar verme getirdiği sonuçları kestiremez (Kuzgun ve Bacanlı, 2005). Özetle karar verme stratejileri bireylerin karar verme becerisinin gelişimine katkı sağlamaktadır. Bu stratejilere öğrenme ortamlarında yer verilmesi oldukça önemlidir. Bu stratejilerin öğrenme ortamlarında etkili olarak kullanılmasında öğretmenlere büyük görevler düşmektedir.

Karar Verme Becerisinin Öğrencilere Kazandırılmasında Öğretmenin Rolü

Eğitim-öğrenme ortamlarının düzenleyicileri ve lideri öğretmenlerdir. Öğretmenler, öğretim programının amacını gerçekleştiren kişilerdir. Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nın temel amaçlarından birisi de yaşam becerilerinin öğretilmesidir. Öğretmenler, bu amacı gerçekleştirmek için öğretim programına uygun öğrenme etkinlikleri tasarlamaları ve bu etkinlikleri etkili olarak gerçekleştirecek öğretim modellerini seçmek gibi rolleri bulunmaktadır (İpek Akbulut, 2021). Öğretmenler, öğrencilerin fiziksel ve sosyal çevre yaşantıları öğrenme ortamında ele almaları eğitim açısından oldukça

önemlidir. Çünkü öğretmenlerin, günlük yaşamda karşılaşılabilecekleri problemleri nasıl çözeceklerin yol ve yöntemini öğrenme ortamlarında öğrencilere öğretilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Ders kitaplarında yer alan temel bilgilerin günlük hayata transfer edilmesi ve bilgilerin kullanılması gerekir. Öğretmenlerin öğrenme ortamında yapmış oldukları teorik uygulama bütünlüğünün öğrencilerin karar verme becerisini olumlu etkilemektedir. Burada anlaşılacağı üzere öğrenme ortamlarında öğrencilere sunulan gerçek yaşam kesitlerinin ne kadar önemli olduğu söylenebilir (Çakmakçı, 2009).

Öğretmenler, öğrenme ortamlarında yer vermiş olduğu etkinliklerde öğrencilerin karar verme becerisinin gelişimini dikkate almaları gerekmektedir. Bu etkinliklerin günlük hayatla ilişkili olması, tartışmaya açık ve sosyobilimsel konular olması önem arz etmektedir. Çünkü etkinlikler vasıtasıyla yapılan tartışmanın sonucunda her öğrencinin konuyla ilgili kararını açıklaması onların karar verme becerisini geliştirmektedir. Diğer taraftan öğretmenler, ders ve ders dışı etkinliklerin düzenlenmesi, öğrencilere her fırsatta düşündüklerini söyleme imkânı verilmesi, öneri ileri sürme olanağı sağlama gibi durumlar da öğrencilerin karar verme becerisine katkı sağlamaktadır (Kalaycı, 2001). Özellikle sosyobilimsel konular, öğrencilerin karar verme becerisine katkı sağladığı için öğretmenlerin öğrenme ortamında yer vermeleri oldukça önemli olduğu söylenebilir. Çünkü sosyobilimsel konular öğrencilerin sadece karar verme becerisi değil aynı zamanda muhakeme ve eleştirel düşünme becerilerine katkı sağlamaktadır (Sadler ve Zeidler, 2005).

Sosyobilimsel konular, öğrencilerin farklı düşüncelerini sağlamaktadır. Bu konularda karar vermenin zor olması nedeniyle karar verme aşamasındaki kişilerin ahlaki ve etik değerleri dikkate alarak bir sonuca varmaları gerekmektedir. Bu durum, öğrencilerin herhangi bir konuda ya da problemin çözümünde karar vermelerini kolaylaştırmaktadır (Sadler ve Zeidler, 2005). Sosyobilimsel konuların öğretimi, karar verme becerisinin öğrencilere kazandırmada etkili olduğuna yönelik çalışmalara rastlamak mümkündür (Klosterman ve Sadler, 2010). Sosyobilimsel konular, öğrencinin aktif bir şekilde konuya veya bir probleme eleştirel bakış açısıyla bakmaya yardımcı olur. Ayrıca bu konuların kendi yaşamıyla birlikte toplumun yaşamını da nasıl etkilediğini öğrenir. Dolayısıyla bu durum, bireyin karar verme becerisinin gelişimine katkıda bulunur. Bunun yanı sıra eğitim-öğretim sürecinde sosyobilimsel konulara yer verilmesi öğrencilerin kendi kendine karar vermelerine ve onlara çeşitli alanlarda ilerlemelerine katkı sağlamaktadır (Kolsto, 2001; Sadler, 2004).

Fen Eğitiminde Karar Verme Becerisi Neden Önemlidir?

Günümüz toplumuna bakıldığında yaşamın neredeyse her alanında problem çözebilen ve karar verebilen bireylere ihtiyaç duyulmaktadır. Dolayısıyla öğrencilere fen bilimlerinin temel kavramlarını kazandırmanın yanında

bilimsel süreç, problem çözme, eleştirel, analitik, yaratıcı düşünme ve karar verebilme becerilerinin kazandırılması gerekmektedir (Domaç, 2011). Karar verme becerisinin Fen Bilimleri derslerinde önemli bir yerinin olduğu söylenebilir. Bu nedenle Fen derslerinde, tartışmalara ve ikilemlere yer veren sosyobilimsel konuların öğretiminde karar verme stratejilerinin takip edilmesi konu ile ilgili doğru karar verilmesi açısından önem taşımaktadır (Topçu, 2008).

Fen derslerinde öğrenenlerin karar verme becerilerinin desteklenmesiyle, gündelik yaşamlarında karşılaşılabilecekleri sorunlardan hareketle hazırlanan sistematik ve planlı etkinliklerin bu becerileri geliştirebileceği düşünülmektedir (Torun, 2015). Bu açıdan öğrencilerde bu beceriyi geliştirebilme amaçlı bir etkinlik tasarlandığında şu hususlara dikkat edilmektedir:

- Tasarlanan etkinliğe yönelik öğrencilere verilen problemin bilimsel içeriğinin güçlü olması
- Problemin öğrencilerin ilgisini çekebilecek özellikte olması
- Probleme yönelik bilimsel düşüncelerin farklı fen içerikleri ile ilişkilendirilmesi gerekir.

Belirli zaman aralıklarında öğrencilerin karar verebilmelerini sağlamaya yönelik problemin kapsamı sınırlı tutulmalıdır (Ebert, 1993). Fen derslerinin öğretiminde öğrenenlerin gündelik yaşamları ile fen konuları arasında ilişkisel bir bağlantı kurabilmesi açısından sosyobilimsel konuların önemli bir yerinin olduğu bilinmektedir (Demiral ve Ercan, 2021). Sosyobilimsel konuların:

- Fen bilimlerini temel alan,
- Bilimsel bilgiyle şekillenen,
- Farklı bakış açıları gerektiren,
- Medyada sıklıkla yer alan,
- Bilimsel kanıtlara dayanan,
- Karar verme sürecinde fayda-zarar analizini kapsayan,
- Etik değerleri işleyen,
- Sosyal hayatın içerisinde yer alan güncel konular olduğu görülür (Demiral ve Türkmenoğlu, 2018).

Fen eğitiminde karar verme sürecinin yanında karar verme stratejilerinin de sıklıkla kullanıldığı söylenebilir. Dolayısıyla sosyobilimsel konuların, doğası gereği fen eğitimi içinde karar verme stratejilerinin en sık kullanıldığı konulardan birisi olduğuna inanılmaktadır.

Fen Eğitiminde Karar Verme Becerisi Nasıl Kazandırılır?

Yaşam becerileri içinde bireylerin sahip olması gereken önemli becerilerden birisi de karar verme becerisidir. Bu beceri zamanında, yerinde ve mevcut duruma en uygun şekilde kullanıldığında bireylerin yaşamlarını olumlu yönde etkilemektedir. Ancak bunun tam tersi durumlarda ise bireyler olumsuz yönde etkilenmektedir. Karar verme düşünsel bir süreç olduğundan bireyin ihtiyaçlarına yönelik ve amacına ulaşabileceği mevcut seçeneklerden en uygun olanının seçilmesidir (Güçray, 2001). Bu süreci, karar verme becerisi iyi olan bireyler daha başarılı bir şekilde uygulayabilmektedirler. Dolayısıyla bunun bir sonucu olarak kişilerin daha sağlıklı kararlar alabildikleri ve gündelik hayatlarına karşılaştıkları durumları kolaylıkla olumlu yönde etkileyecek şekilde yansıtabildikleri görülmektedir.

Öğretim programının özel amaçlarına bakıldığında karar verme becerisinin “*Sosyobilimsel konuları kullanarak muhakeme yeteneğini kazandırma, bilimsel düşünebilme alışkanlıklarını edindirme ve bunları geliştirebilme*” olarak belirtildiği görülmektedir. Bu bakımdan karar verme becerisi, yaşam becerileri içerisinde önemli bir yere sahiptir. Dolayısıyla bu beceri, 21. yüzyıl becerileri içerisinde tanımlanmakta ve gelişmiş bireylerin yetiştirilmesinde oldukça önemli görülmektedir (MEB, 2018).

Fen öğretiminde kullanılan öğrenci merkezli birçok öğretim modeli, yöntemi ve tekniklerinin karar verme becerisinin kazandırılmasında önemli rol oynamaktadır. Çünkü Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programının temel amaçlarından birisi de yaşam becerilerinin öğrencilere kazandırılmasıdır. Yaşam becerilerden birisi de karar vermedir. Karar verme, günlük hayatın içinde yer alması ve bu becerinin bireyin tüm yaşamını etkilemesi nedeniyle bu becerinin öğretiminde etkili olan çağdaş ve öğrenci merkezli yaklaşımların tercih edilmesi oldukça önem arz etmektedir. Bireylerin öğrenme yaşantılarının, karar verme becerilerini etkilediği söylenebilir. Öğrenme ortamında yapılacak düzenlemeler, öğrenme ortamında kullanılan öğretim model/yöntem ve tekniklerinin bireylerin karar verme becerilerini olumlu ya da olumsuz etkileyebilir (Çakmakçı, 2009). Bu düzenlemelerin, altı şapkalı düşünme tekniği, argümantasyon temelli öğretim yöntemi, FeTeMM eğitim yaklaşımı ve drama öğretim yöntemi olduğu düşünülmektedir.

Altı Şapkalı Düşünme Tekniğinin Karar Verme Becerisine Katkısı

Bu tekniğin amacı, bir konuya farklı açılardan bakmak, önemli kararlarda bireye yardımcı olmayı esas almaktadır. Diğer bir ifadeyle duyguları; mantıktan, yaratıcılıktan ve bilgi birikiminden ayırarak çok yönlü düşünmeyi gerçekleştirmektir. Burada altı değişik karakter ve her karaktere uygun roller verilmekte her rol ise farklı renklerle belirtilmektedir. Dolayısıyla bu teknik aynı zamanda “Geniş kapsamlı düşünce şapkası” olarak bilinmektedir. Ayrıca burada önemli olan öğrencinin her rengin ifade ettiği rolü gerçek-

leştirebilmesidir (Bono, 1997). Bu teknik herhangi bir konuda öğrencilerin karar vermelerinde, yargıda bulunmalarında ve hüküm vermelerinde yardımcı olmaktadır. Bu tekniğin öğrenme ortamında kullanılmasının birtakım yararları aşağıda özetlenerek sunulmuştur.

- Uygulanmasının kolay ve konuların öğretilmesinde etkili olması
- Problemlere farklı bakış açısıyla bakabilme fırsatı sunması
- Tek tip düşünme yerine farklı düşüncelerine imkân tanınması
- Yaratıcı ve özgün fikirlerin ortaya çıkması
- Konuyla ilgili çok fazla fikirlerin ortaya çıkması
- Karar vermeyi kolaylaştırması

Alı şapkalı düşünme tekniğinin yukarıda ifade edilen faydalarının ana temasının bireylerin karar vermelerini kolaylaştırmaktır. Bu faydaların yanı sıra bu teknikte yer alan şapkalar ise bireylerin karar vermesini daha da kolaylaştırmaktadır. Çünkü altı şapkalı düşünme tekniğinde bulunan farklı şapkalar, öğrencilerin karar verme becerisini geliştirmektedir. Aynı zamanda bu şapkalar bireylerin bir konu hakkında farklı düşüncelerine ve düşüncelerini açıklamalarına yardımcı olmaktadır (İpek Akbulut, 2021). Hatta bu teknik aracılığıyla konuyla ilgili orijinal fikirler ortaya çıkmaktadır. Böylece öğrencilerin yaratıcı düşünceleri sağlanır. Öğrenciler sahip oldukları şapka rengiyle ilgili düşüncelerini açıklamaları onların karar verme becerilerine katkı sağlamaktadır. Öğrenciler, bu teknik bağlamında yapılan öğretim etkinlikleri sürecinde farklı düşünceler bağlamında inceleme sonucunda, sonuca varırken karar vermek zorunda kalmaktadır. Bu öğretim tekniğinin öğrenme ortamında kullanılması, öğrencilerin erken yaşlardan itibaren karar verme becerisinin temelini atmış olup ileriki öğretim kademlerinde öğrencilerin karar verme becerisinin gelişimine katkı sağlamış olacaktır.

Argümantasyon Temelli Öğretim Açısından Karar Verme Becerisinin İncelenmesi

Bu öğrenme yaklaşımının temelinde; tartışma, yaparak yaşayarak öğrenme, araştırma ve sorgulamaya dayalı öğrenme anlayışı vardır. Bu öğrenme anlayışında öğrenciler bilgiyi yapılandırırken, soru sorma, iddia oluşturma, bu iddiaları deliller ile destekleme ve araştırma sorgulama yaparlar. Böylece öğrenciler aktif, birebir öğrenmenin içinde olduğu dinamik bir öğrenme ortamında bulunmuş olurlar (Günel, Kabataş Memiş ve Büyükkasap, 2010). Argümantasyon temelli öğrenme yaklaşımının temel yapı taşlarının kritik düşünme, araştırma sorgulama, sonuca varma ve vardığı sonucu delillerle destekleme üzerine olduğu bilinmektedir. Dolayısıyla analitik düşünme becerisi ile iç içe olduğu söylenebilir. Analitik düşünme becerisine sahip bir bireyde ise, “*karar vermede güven*” özelliğinin olması gerektiği bilinmektedir

(Kariper vd., 2014). Bu açıdan bakıldığında, argümantasyon temelli öğrenme yaklaşımı öğrencilerin karar verme becerisinin gelişimde köşe taşı olarak kabul edilmektedir.

Bunun yanında bireylerin sürekli gelişen ve değişen dünyada üstesinden gelmek zorunda kaldıkları birçok problemin olduğu bilinmektedir. Dolayısıyla bireyler bunlara yönelik küçük ya da büyük ölçekte karar verme durumu içerisindeyler. Bireyler bu problemleri uygun şekilde çözüp, sağlıklı karar verebilmek için karar verme, eleştirel ve bilimsel düşünme gibi bazı üst düzey düşünme becerilerine ihtiyaç duymaktadırlar. Bu nedenle söz konusu becerilerin okul programlarında yer alması ve öğretimi önemli görülmektedir. Bu üst düzey düşünme ve karar verme becerilerinin geliştirilmesinde Toulmin tarafından geliştirilen argümantasyon temelli öğretimin etkili olduğu bilinmektedir. Yapılan bir araştırmada, argümantasyon temelli öğretiminin yapıldığı yedinci sınıf öğrencilerinin karar verme becerilerini de kullanarak oluşturdukları argüman düzeylerinde sürecin başından sonuna kadar olumlu bir gelişme olduğu, argüman düzeylerinin ve kalitesinin arttığı gözlemlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin argüman düzeyleri ile karar verme becerileri arasında olumlu bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir (Torun, 2015). Dolayısıyla öğretmenlerin öğrencilerini argümantasyon sürecine dâhil edebilecekleri ortamları oluşturmaları ve bu ortamlara onları dâhil etmelerinin önemli olduğu söylenebilir.

Fen bilimleri eğitiminin amacına bakıldığında, öğrenenlerin eleştirel ve yaratıcı düşüncelerini sağladığı görülmektedir. Böyle bir eğitimin verildiği sınıflarda argümantasyon ortamının oluşturulması öğrenenlerin bilimsel bilgiyi oluşturmalarına rehberlik etmektedir (Deveci, 2009). Dolayısıyla 1958’de Toulmin bu ortamlarda öğrencilerin yaptıkları tartışmaların unsurlarını ve karmaşıklığını belirlemek amacıyla bir tartışma modelini tasarlamış, burada bir argümanın yapısını birbirine bağlı unsurlar açısından incelemiştir. Kısaca Toulmin modelinde; bir iddiadan, bu iddiayı destekleyen verilerden, veriler ve iddia arasındaki ilişkiyi gösteren gerekçelerden, gerekçeleri kuvvetlendiren desteklerden, sınırlayıcılardan ve son olarak da iddianın geçersiz olduğu durum veya olayları işaret eden çürütmelerden söz etmektedir (Kardaş, 2013). Bu açıdan öğrenenin argümanın yapısını oluşturan unsurları değerlendirmede karar verme becerisini kullanmasının nihai sonucu elde etmede önemli olduğu söylenebilir.

FeTeMM Yaklaşımının Karar Verme Becerisine Katkısı

Bu yaklaşım modeli; fen, teknoloji, mühendislik ve matematik alanlarının bilgi, beceri ve düşüncelerinin mühendislik temelli öğretimi olarak bilinmektedir. Öğrenciler bu öğretim ile araştırma-sorgulama, yaratıcılık, inovasyon, üretme ve bilimsel araştırma yöntemlerini kullanabilmektedirler. Dolayısıyla FeTeMM yaklaşımı öğrenenlere, sosyal yaşamlarında karşılaştıkları

problemleri yerinde kararlar alarak en uygun şekilde çözebilme, girişimcilik, iletişim ve eleştirel düşünme becerilerini kazandırmayı amaçlamaktadır (Bybee, 2010; Dugger, 2010; Rogers ve Porstmore, 2004). Bunun yanında Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nın da öğrenenlere eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcı ve yenilikçi düşünme becerileri, iletişim, iş birliği, liderlik, girişimcilik, bilgi, medya ve teknoloji okuryazarlığı gibi 21. yy becerilerini kazandırmayı hedeflediği bilinmektedir (MEB, 2018). Bu açıdan öğrenenlere bu becerilerin kazandırılmasında FeTeMM yaklaşımının önemli olduğu söylenebilir. Çünkü bu yaklaşımın temel amacı, öğrencilere 21. yy becerilerini kazandırmaktır (Erkol, Artun, Temur ve Okur, 2022; Thomas, 2014). Dolayısıyla karar verme becerilerinin de 21. yy becerileri içerisinde yer almasından dolayı FeTeMM yaklaşımının öğrenenlerde bu becerileri geliştirdiği düşünülebilir. Ayrıca öğrenenlerin Fen derslerinde kazanmaları gereken becerilerin her birini gerçekleştirirken doğru kararlar alarak bu becerileri edinmelerinde karar verme becerilerinden yararlandıkları söylenebilir.

Bu yaklaşımda öğrenenlerin FeTeMM eğitimi ile zenginleştirilmiş Fen Bilimleri dersi aktivitelerinde günlük yaşantılarıyla ilgili bir problem durumunu belirleyebildikleri görülmektedir. Öğrenenler bu problem durumuna uygun çözümler üretirken bilimsel bilgiler ile problem çözme ve analitik düşünme yeteneklerini de geliştirmiş olacaktırlar. Dolayısıyla öğrenenler takım arkadaşlarıyla problem durumuna uygun birden fazla çözüm önerisi belirledikten sonra karar verme becerilerini kullanarak söz konusu probleme en uygun çözüm önerilerini seçebilmektedirler (Kutlu, 2021).

Öğrencilere Karar Verme Becerisinin Kazandırılmasında Drama Tekniğinin Önemi

Drama, öğrencilerin yaratıcılığını geliştiren, yetiştiren ve onu hayata hazırlayan etkili bir öğretim yöntemidir. Drama, kendini gerçekleştiren nesiller yetiştirmek için eğitimin her kademesinde ve her yaşta kullanılabilir. Bireyle-ezbere dayalı bir eğitimin verilmesiyle bireylerin etkili araştırma yapabilme yeteneği, zihinsel gelişimi, sosyal ilişkileri ve etkili öğrenebilmeleri sınırlandırılmış olur. Bu nedenle eğitim ve öğretimde yeni oluşumlardan biri olan drama, çocuğun yaratıcılığını geliştiren, onu yetiştiren ve hayata hazırlayan bir eğitim alanı ve etkili bir öğretim yöntemi olarak görülmektedir (MEB, 1999). Dolayısıyla son dönemlerde önemi gittikçe anlaşılmaya başlanan eğitimde drama tekniklerinin karar verme becerilerini geliştirme konusunda da oldukça etkili olduğu bilinmektedir.

Drama yöntemi, öğrenme ortamlarında öğrencilere ön yaşantılar sunmaktadır. Bu öğretim yönteminin ilkökul ve ortaokul öğretim kademesinde kullanılması öğrencilerin karar verme becerisine katkı sağlamaktadır. Bu dönemde kazanılan deneyimler, öğrencilerin sosyal çevre ile ilk etkileşimlerini oluşturduğu için çok önemli olduğu düşünülmektedir. Bu deneyimler,

öğrencilerin kendi rollerinin ne olacağına karar vermelerini ve rollerin özelliklerini öğrenebilmektedirler (Casey, 1990). Çünkü drama temelli öğretim, kavramları destekleyici ve geliştirici özelliğine sahiptir. Bu durum, öğrencilerin karar verme becerilerinin gelişimine olumlu olarak yansır. Dolayısıyla karar verme becerileri bireyin sosyalleşmesi, kişiler arası iletişim, benlik algısı gibi kavramları içerir ve bu kavramlar karar verme becerilerinde önem taşımaktadır (Çakmakçı, 2009).

Sonuç

Karar verme, önemli yaşam becerilerinden biridir. Karar verme, öğrenilebilen bir beceri olduğu söylenebilir. Bir bireyin birkaç seçenek arasından bir tanesini tercih edeceği bir seçme eylemidir. Başka bir ifadeyle karar verme; bir iş ya da sorun hakkında düşünülerek verilen kesin bir yargıya varmaktır. Yerinde ve uygun verilmiş kararlar bireyin yaşamını olumlu etkilerken, hatalı verilmiş kararlar yaşamı olumsuz yönde etkileyebilir. Çünkü bireyler, günlük yaşamların her aşamasında karar verme ile yüz yüze kalmaktadırlar. Örneğin; birey kıyafet alırken, arkadaşları ile buluşurken, ders çalışırken, meslek seçerken ve iş kurarken karar vermektedir. Hayatın her aşamasında yer alan bu becerinin öğretim programları için ne kadar önemli olduğu görülmektedir. Bu kapsamda, ilkokul öğretim kademesinde öğrenim gören öğrencilerin karar verme becerisini edinmesinin önemli olduğu söylenebilir. Bu öneme paralel olarak, karar verme becerisi 2005 yılında Türkiye’de uygulamaya konulan ilkokul öğretim programlarında Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri, Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler derslerinin ortak becerileri arasında yer almaktadır (MEB, 2008). Buradan anlaşılabileceği gibi düşünme süreç ve becerilerinden biri olan karar vermenin de öğrenilebilir ve geliştirilebilir olduğu söylenebilir. Aynı zamanda ilkokul ve ortaokul öğretim programlarının vizyonun, karar verme becerisine sahip bireyler yetiştirme amacının olduğu görülmektedir. Yapılan bir çalışmada, küçük yaşlardaki karar verme becerisindeki yetersizlik, hayatın sonraki dönemlerinde farklı davranış problemlerinin ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Bundan dolayı etkili karar verme becerisinin küçük yaşlarda kazandırılması gerekliliği vurgulanmaktadır. Diğer taraftan karar verme becerisi iyi düzeyde olan bireylerin; özgüveninin, özsaygısının ve yaşama bağlılıklarının daha yüksek olduğu saptanmıştır (Weller, Moholy, Bossard ve Levin, 2014).

Karar vermede sonucun mantıklı veya mantıksızlığına bakılmaz. Çünkü genellemeler neticesinde tatmin edici bir problem çözümü olunması yeterlidir. İnsanların kararları dikkate alınarak ölçülen performans, araştırmanın çeşitli yönlerinde incelenmiştir: Böylece bireysel gereksinimleri, tercihleri ve değerleri dikkate alarak insanlar tarafından alınan kararların değerlendirilmesi psikolojik, zihinsel olarak karar verme, iletişimi çevresel faktörlerle bütünleştiren sürekli bir süreç olarak görülmektedir (Kahneman ve Tversky, 2000). Kişisel değerler, duygular, kişisel deneyimler, karar vericinin yaşı ve

cinsiyeti gibi değişkenler günlük yaşamda karar verme durumlarını etkileyebilmektedir (Lizarraga, Baquedano ve Elawar, 2007). Mantığa ve analitik değerlendirmeye dayanmayan ve öznel verilen kararlar bireyler için olumsuz durum oluşturabilir. Çok kriterli karar vermede kriterlerin önem seviyeleri dikkate alınarak problem bağlamı için en uygun seçeneğin belirlenmesi gerekmektedir (Karakaşoğlu, 2008).

KAYNAKÇA

- Adair, J. (2000). *Karar verme ve problem çözme* (N. Kalaycı, Çev.). Gazi Kitabevi.
- Ananiadou, K. & Claro, M. (2009). 21st century skills and competences for new millennium learners in OECD countries. *OECD Education Working Papers No. 41*.
- Bakırcı, H. ve Kutlu, E. (2018). Fen bilimleri öğretmenlerinin FeTeMM yaklaşımı hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi. *Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 9(2), 367-389
- Bono, E. D. (1997). *Altı şapkalı düşünme tekniği*. Remzi Kitabevi.
- Bybee, R. W. (2010). Advancing STEM education: A 2020 vision. *Technology and Engineering Teacher*, 70(1), 30-35.
- Byrnes, J. P. (1998). *The Nature and Development of Decision-making A Self-regulation Model*. New York: Psychology Press.
- Casey, M. B. (1990). A planning and problem solving preschool model: The methodology of being a good learner. *Early Childhood Research Quarterly*, 5, 53-67.
- Coştu, B., Ünal, S. ve Ayas, A. (2007). Günlük yaşamdaki olayların fen bilimleri öğretiminde kullanılması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 197-207.
- Çakmakçı, E. (2009). *Karar verme becerilerinin kazandırılmasında drama dersinin ilköğretim 4. sınıf öğrencileri üzerindeki etkilerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Demiral, Ü. ve Ercan, G. (2021). 21. yüzyıl becerilerine uzanan yolculuk: Fen öğretiminde güncel yaklaşımlar ve yaşam beceriler (Ed. H. Bakırcı). *Sosyobilimsel konuların fen eğitiminde yeri* (s. 247-280). İzmir: Duvar Yayıncılık.
- Demiral, Ü. ve Türkmenoğlu, H. (2018). Fen bilgisi öğretmen adaylarının sosyobilimsel bir konuda karar verme stratejilerinin alan bilgileriyle ilişkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1), 309-340.
- Demirsoy, A. (1998). *Son imparatora öğütler*. Meteksan.
- Deveci, A. (2009). *İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin maddenin yapısı konusunda sosyo bilimsel argümantasyon, bilgi seviyeleri ve bilişsel düşünme becerilerini geliştirmek* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Domaç, G. G. (2011). *Biyoloji eğitiminde toplum bilimsel konuların öğrenilmesinde argümantasyon tabanlı öğrenme sürecinin etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Dugger, W. E. (2010, December). *Evolution of STEM in the United States*. Paper presented at the 6th Biennial International Conference on Technology Education Research, Gold Coast, and Queensland.
- Erkol, M., Artun, H., Temur, A. ve Okur, M. (2022). 3E, 5E ve FeTeMM ile desteklenmiş öğrenme ortamının sürdürülebilir kalkınma konusuna etkisi. *Journal of*

Computer and Education Research, 10(19), 73-102.

- Erözkan, A. (2011). Üniversite öğrencilerinin bağlanma stilleri ve karar stratejileri. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(3), 60-74.
- Ebert, J. D. (1993). *National science education standards: An Enhanced Sampler*.
- Ersever, Ö. H. (1996). *Karar verme becerileri kazandırma programının ve etkileşim grubu deneyiminin üniversite öğrencilerinin karar verme becerileri üzerindeki etkileşimi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Genç, S. Z. ve Eryaman, Y. M. (2007). Değişen değerler ve yeni eğitim paradigması. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(9), 89-102.
- Güçray, S. S. (2001). Ergenlerde karar verme davranışlarının öz saygı ve problem çözme becerileri algısı ile ilişkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(8), 106-121.
- Günel, M., Kabatas-Memiş E., Büyükkasap, E. (2010). Yapararak yazarak bilim öğrenimi-YYBÖ yaklaşımının ilköğretim öğrencilerinin fen akademik başarısına ve fen dersine yönelik tutumuna etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 35(155), 49-62.
- İpek Akbulut, H. (2021). Fen bilimlerinde yaşam becerileri eğitimi (Ed. A. Kirman Bilgin). *Fen bilimleri eğitiminde karar verme becerisi* (s.128-146). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Jonassen, D. H. (2011). Design problems for secondary students. *National Center for Engineering and Technology Education*, 170, 1-6.
- Kahneman, D. & Tversky, A. (2000). Experienced utility and objective happiness: A moment-based approach. 673-692.
- Kalaycı, N. (2001). *Sosyal bilgilerde problem çözme ve uygulamaları*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Kalemkuş, J. (2021). Fen bilimleri dersi öğretim programı kazanımlarının 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi. *Anatoli Journal of Educational Sciences International*, 1(11), 63-87.
- Karakaşoğlu, N. (2008). *Bulanık çok kriterli karar verme yöntemleri ve uygulama* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Kardaş, N. (2013). *Fen eğitiminde argümantasyon odaklı eğitimin öğrencilerin karar verme ve problem çözme becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Kariper, A. İ., Akarsu, B., Slisko, J., Corona, A. & Radovanovic, J. (2014). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin argümantasyon tabanlı bilim öğrenme becerileri. *Erciyes Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 30(3), 174-179.
- Khishfe, R. (2012). Nature of science and decision-making. *International Journal of Science Education*, 34(1), 67-100.
- Klosterman, M. L. & Sadler, T. D. (2010). Multiple assessment of scientific content knowledge gains associated with socioscientific issues based instruction. *International Journal of Science Education*, 32, 1017-1043.

- Koçel, T. (2001). *İşletme yöneticiliği*. İstanbul: Beta Basım.
- Kolsto, S. (2001). Scientific literacy for citizenship: Tools for dealing with the science dimension of controversial socioscientific issues. *Science Education*, 85, 291–310.
- Kutlu, E. (2021). 21. yüzyıl becerilerine uzanan yolculuk: Fen öğretiminde güncel yaklaşımlar ve yaşam beceriler (Ed. H. Bakırcı). *Yaşam becerilerinin gerçekleştirilmesinde FeTeMM eğitiminin önemi* (227-246). İzmir: Duvar Yayıncılık.
- Kuzgun, Y. (2000). *Meslek danışmanlığı kuramlar uygulamalar*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kuzgun, Y. (2006). *Meslek gelişimi ve danışmanlığı*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Lizárraga M. L., Baquedano M. T. & Cardelle-Elawar M. (2007). Factors that affect decision making: gender and age differences. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 7(3), 321-391.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018). *Fen bilimleri dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Devlet Kitapları Basım Evi.
- Milli Eğitim Bakanlığı (1999). *İlköğretimde drama I*. Ankara: Milli Eğitim Yayınevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2008). *Sosyal bilgiler dersi (4-5. sınıflar) öğretim programı ve kılavuzu*. <http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx?islem=2&kno=38> adresinden 06.05 2023 tarihinde edinilmiştir.
- Mettas, A. (2011). The development of decision-making skills. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 7(1), 63-73.
- Önder, A. (2004). *Yasayarak öğrenme için eğitici drama*. İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Rogers, C. & Portsmore, M. (2004). Bringing engineering to elementary school. *Journal of STEM Education*, 5(3), 17-28.
- Sadler, T. D. (2004). Informal reasoning regarding socioscientific issues: A critical review of research. *Journal of Research in Science Teaching*, 4, 513-536.
- Sadler, T. D. & Zeidler, D. L. (2005). Patterns of informal reasoning in the context of socioscientific decision making. *Journal of Research in Science Teaching*, 42(1), 112-138.
- Tekin, S. ve Ulaş, A. (2016). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin karar verme becerilerine ilişkin bir araştırma. *Qualitative Studies*, 11(3), 27-38.
- Tetik, A. T. (2013). Sosyal bilgiler dersinde kullanılan probleme dayalı öğrenme yönteminin öğrencilerin karar verme becerisine etkisi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- Thomas, T. A. (2014). *Elementary teachers' receptivity to integrated science, technology, engineering, and mathematics (STEM) education in the elementary grades* [Doctoral dissertation].
- Topçu, M. S. (2008). *Fen öğretmen adaylarının sosyo-bilimsel konular hakkındaki kritik düşünme yetenekleri ve bu yetenekleri etkileyen faktörler* [Yayımlanmamış dok-

tora tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Torun, F. (2015). *Sosyal bilgiler dersinde argümantasyon temelli öğretim ve karar verme becerisi arasındaki ilişki düzeyi* [Yayımlanmamış doktora lisans tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Ünalnış, A. (2023). *Sosyal bilgiler öğretiminde kanıt temelli öğretim uygulamasının bilimsel düşünme ve karar verme becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi. Nevşehir.

Weller, J. A., Moholy, M., Bossard, E. & Levin, I. P. (2014). Preadolescent decision making competence predicts interpersonal strengths and difficulties: A 2-year prospective study. *Journal of Behavioral Decision Making*, 28(1), 76-88.

Bölüm 10

MATEMATİK ÖĞRETİMİNDE DOĞRULAMA

Mehmet GÜLBURNU¹

Sevgi METİN BAĞCI²

¹ Dr. Öğretim Üyesi, Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Matematik Eğitimi ABD, Orcid ID: 0000-0001-6270-8619

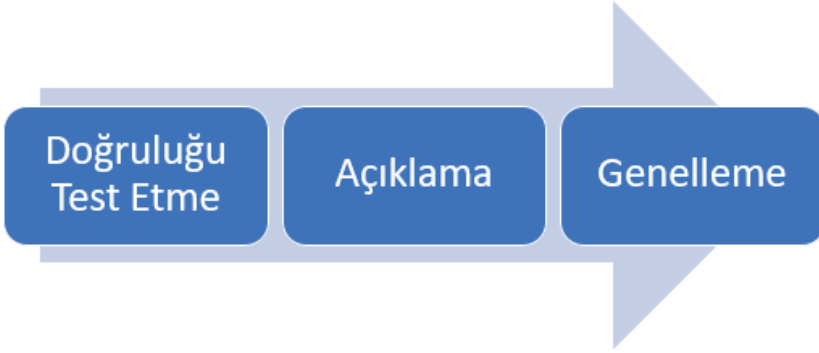
² Matematik Öğretmeni, Milli Eğitim Bakanlığı,
Orcid ID: 0009-0004-4167-798X



Doğrulamanın Tanımı ve Doğrulama Süreci

İnsanları diğer canlılardan ayıran en önemli özelliği düşünebilme yetisidir. Sorgulamayı, eleştirmeyi ve karar vermeyi aktive eden bu özellik, eğitim sistemlerinin standartlarını yapılandırmada da rol oynamaktadır. Nitekim, National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) (2000) matematiğin kendine özgü standartlarını; problem çözme, temsil kullanma, sembolleştirme, akıl yürütme ve doğrulama (kanıtlama) olarak sıralamıştır. Ayrıca, matematiğin kurallara bağlı kalmadan kavramsal öğrenmeye dayalı olarak öğretilmesi için muhakeme ve doğrulama becerilerinin önemini vurgulamıştır. Matematik, hayatı ve dünyayı anlamada yardımcı bir unsur olarak görülmektedir (Ernest, 2013). İnsanı mantıklı düşünmeye alıştırarak (Başer, 2006), problem çözme ve muhakeme kalıplarımızı anlamakla ilgilenir. Matematik öğretimi sosyal etkileşimle beraber bu kalıplar içerisinde yer alan bağlantıları görebilmemizi ve değerlendirebilmemizi sağlar (Schoenfeld, 1994). Sadece neyin doğru neyin işe yaradığını bilmek değil, bunların matematiksel olarak neden doğru ve neden işe yaradığını açıklamak ve başkalarını buna ikna etmek için bir süreç yürütür (Almeida, 1996). Bu süreçte yer alan amaçlardan biri de niçin sorusuna mantıklı cevaplar arayarak elde edilen bilgilerin doğruluğunu kanıtlamaktır (Altıparmak ve Öziş, 2005). Çoğu zaman bilginin doğruluğu gözlem ve deneylerle kanıtlanır, ancak bu tür yöntemler matematiksel bilgilerin doğruluğunu kanıtlamada yetersiz kalabilir. Birçok disiplinde her durumu kanıtlamak ve üzerinde düşünmek için gerekli koşulları vermek yeterli olsada matematik alanında sonsuz sayıda formülün doğruluğunu kanıtlamak çok zor ve güçtür. Bu nedenle matematikçiler, ifadelerin doğruluğunu göstermek için deneysel sonuçlar yerine akıl yürütmeyi kullanırlar (Hanna ve Barbeau, 2002). Matematikte doğrulama kavramı da buradan doğmuştur.

Doğrulama, matematikteki herhangi bir durumun doğru ya da yanlış olduğunu açıklamaktır (Tall ve Ramos, 2010). Bir başka deyişle bir önermenin geçerliliğini ve doğruluğunu test etme sürecidir. Genel olarak matematiğe özgü olarak kabul edilen doğrulama, bir hipotezin doğruluğuna veya yanlışlığına ikna etme girişimi olarak da tanımlanmaktadır (Yıldırım, 1996). Matematiksel doğrulama için önemli unsurlardan biri ifadenin doğruluğunun veya yanlışlığının gösterilmesi; diğeri, ifadenin neden doğru olduğunun açıklanmasıdır. Stylianides (2007), matematiksel doğrulamanın iki temel özelliğinden bahseder. Birincisi, öğrencinin geçmişten bildiği ve yeniden kanıtlamaya ihtiyaç duymadığı tanımlar, teoremler, aksiyomlar gibi bilgilerin doğrulama sürecinde kullanılmasıdır. İkincisi, doğrulama sürecinde öğrencinin bilişsel düzeyini ve kavramsal gelişimini dikkate alan mantıksal ve tutarlı akıl yürütmenin kullanılmasıdır. Bu süreçte örnek verme, tümevarım, iddiaları kabul etme ve hareket etme, süreç içinde çelişkiye düşme gibi fikirler kullanılmaktadır. Bu bağlamda matematik öğretimindeki doğrulama sürecini Şekil 1'deki gibi özetleyebiliriz.



Şekil 1. Doğrulama süreci

İlk adım, iddianın doğruluğunun test edilmesidir. Ancak genellikle “ne” sorusunun tahmin edilmesi kolayken, “neden” sorusunun tahmin edilmesi o kadar kolay değildir. İkinci adım, iddianın neden doğru olduğunu açıklanmasıdır. Gerekçelendirdiğimiz fikirleri kendimize ve daha da önemlisi başkalarına açıklayabilmeliyiz. Üçüncü aşamada matematiksel olarak en kısa yolun genellemesi (soyutlaması) yapılır (Baki, 2006). Matematiksel doğrulamanın yukarıdaki aşamalarının oluşumu ve sıralaması, süreci yaşayan kişiye ve problemin durumuna göre değişiklik gösterebilir. Aynı durumda, bir kişi tüm aşamaları geçebilirken, başka bir kişi bazı aşamaları atlayarak bir sonraki aşamaya geçebilir (Arslan ve Yıldız, 2010).

Doğrulamanın Pedagojik Çıktıları

Doğrulama, matematiksel bilişin temelini oluşturmak, matematiksel bilgiyi anlamak, uygulamak ve geliştirmek için önemlidir. Erken dönem matematik öğretim sürecinde pek popüler olmasa da, araştırmalar, matematik öğretim sürecinin tüm düzeylerinde doğrulamaya ve doğrulama yapabilmenin önemine artan bir vurgu yapmaktadır (Aylar, 2014). İlgili literatür incelendiğinde, ortaöğretim öncesi dönemde doğrulama ve muhakeme üzerine sınırlı miktarda araştırma olduğu görülmektedir. Ortaokul düzeyinde yapılan araştırmalarda genellikle doğrulamaların öğretiminde herhangi bir müdahalede bulunulmamış ve öğrencilerin algıları ve başarıları okul içinde test edilmiştir (Arslan ve Yıldız, 2010; Zaimoğlu, 2012). Matematik öğretim programlarında doğrulama kavramının öneminin artmasına rağmen, öğrencilerin doğrulama yapmayı bilemedikleri, bu kavramı tam olarak anlayamadıkları ve doğrulama sürecini anlamadıkları için de ispatlarda zorlandıkları belirtilmiştir (Aylar ve Şahiner, 2016).

İnam ve Uğurel (2016) çalışmasında 8.sınıf öğrencilerinin mevcut matematik öğretiminde doğrulamanın önemi hakkındaki görüşlerini betimlemeye çalışılmıştır. Bu çalışmada öğrencilerin çoğunun (%60 kadarı) doğrulama-

nın anlamı, gerekliliği ve önemi konusunda iyi bir anlayışa sahip olmadığı tespit edilmiştir. Katılımcılarının büyük bir kısmı, sonucun doğru olması durumunda ispatlamanın anlamsız olduğunu ve sonucun doğruluğunun ancak örneklerle anlaşılabilceğini belirtmişlerdir. Zaimoğlu (2012) çalışmasında ise ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin geometrik ispat ve akıl yürütme sürecini, ispat temsil şekillerine olan eğilimlerini tümevarım ve tümdengelsel muhakeme doğrultusunda incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmada öğrencilerin örneklerle, deneylere ve gözlemlere dayalı tümevarımsal yaklaşımları tercih ettikleri, daha az cebirsel ispatları tercih ettikleri ve doğrudan ispatları kısmen kullanabildikleri ortaya çıkmıştır. Çalışmanın bir diğer sonucu da öğrencilerin doğru iddiaları kısmen doğrulayabildiklerini, ancak yanlış iddiaları çürütemedikleri ifade edilmiştir. Arslan (2007) çalışmasında, 6., 7. ve 8. sınıflarda doğrulamanın gelişimine bakmaktadır. Çalışma 7 tane okuldan 679 öğrenci ile yürütülmüştür. Tarama modelinde yapılan araştırmada, öğrencilerin bilişsel düzeyine göre hangi doğrulama yönteminin kullanılacağına karar verebilmek için 5 sorudan oluşan bir veri toplama aracı kullanılmıştır. Araştırmanın nicel kısmı, öğrencinin bilişsel gelişim aşamalarına karşılık gelen doğrulama becerilerini incelemekte, nitel kısmı ise öğrencilerin vardığı sonuçların nedenlerini incelemekle ilgilidir. Bu çalışmaya göre, alanyazında bu yaş düzeyindeki çocuklarla yapılan çalışmalara oranla 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin doğrulama becerileri düzeyinin düşük olduğu, beklenen doğrulama stratejilerini ve akıl yürütme sürecini istenildiği seviyede kullanamadıkları tespit edilmiştir. Öğrencilerin cebir kullanarak genelleme yapma olasılığının ve birkaç durum denemenin bir doğrulama olmadığını fark etme olasılığının daha düşük olduğu belirtilmiştir. Aynı şekilde doğru sonucu elde etmek için denklemleri kullanma olasılığının da daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Çalışkan (2012) yaptığı araştırmada, öğrencilerin doğrulama becerileri ile SBS sınavında elde ettikleri sonuçlar karşılaştırıldığında birbirine benzer olduğu görülmüştür. Öğrenci yeterlilik düzeyleri ile SBS başarısı arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin doğrulama becerilerine bakıldığında, verilen cevapların çoğunun alt ispat seviyelerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Sekizinci sınıf öğrencilerinin daha yüksek seviyelerde sosyal örnek olma ve düşünce deneyi yapmaları beklenirken, çoğu öğrencinin saf deneycilik seviyesinde kaldığı belirtilmiştir. Ayrıca çoğu öğrencinin doğrulama, ispat ve sorgulama gibi kavramlar hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığı belirtilmiştir. Aylar (2014) çalışmasında, 7. sınıf öğrencilerinde doğrulama becerilerini ve yeterliliklerini geliştirmek için 14 hafta boyunca haftada 1 saat doğrulama öğretimi yapmıştır. Bu çalışma, doğrulama yöntemlerinden, doğrudan ispat, karşı örnek ile ispat, tüketimle ispat ve durum yoluyla ispatı kapsamaktadır. Öğrencilerin doğrulamaya yönelik algılarındaki değişimleri belirlemeye yönelik, ispat Testi 1 ile kazanımları tanımlamaya yönelik ispat Testi 2 ve 3 uygulanmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen testlerin yapıldıktan sonra, 16 öğrenci ile yarı yapılandırılmış de-

rinlemesine görüşmeler yapılarak yanıtlar derinleştirilmiştir. Çalışma sonucunda, öğrencilerin doğrulama stratejilerine yönelik farkındalıklarının arttığı gözlemlenmiştir. Araştırma sonucuna göre, öğrenciler karşı örnek kullanılarak yapılan doğrulamalarda başarılı olurken, ispat yönteminin kullanılması gereken durumlarda başarılı olamadıkları tespit edilmiştir. Bu araştırmaların tümü, doğrulama stratejileri içeren süreçlerin matematik öğrenimindeki önemini vurgularken, öğrencilerin matematiksel düşüncelerinin geliştirilmesinde önemli bir rol oynadığını belirtmektedir.

Doğrulamanın önemine rağmen doğrulama ile ilgili farklı yaklaşımlar da bulunmaktadır. Bu farklılıklar, doğrulama stratejilerinin neler olduğu ve bunların sınıflandırılması ile ilgili yöntemlerin karşılıklarına yönelik adlandırma ile ilgilidir. Doğrulamanın nasıl kategorize edildiği kaynaktan kaynağa büyük ölçüde değişmektedir. Bazı kaynaklar kabul edilen doğrulama yöntemlerini kategorize etmeksizin sıralarken (Güler, Özdemir ve Dikici, 2012), bazıları ise doğrudan ve dolaylı ispat başlıkları altında tasnif etmektedir (İskenderoğlu, Baki ve Palanci, 2011). Bazıları da tümevarım ve tümdengelim en üst başlıklandırma olarak yapmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), 2013). Bu farklılıklar, matematiksel kanıtların öğrencinin düzeyine uygun bir içerik ve düzeyde ele alınmasına ve bu sürecin temel bir parçası olarak eğitim sürecinin erken aşamalarında inşa edilmesini sınırlandırabilir. İlköğretim programlarında doğrulamadan az söz edilmektedir (Aylar ve Şahiner, 2016). İspat öğretimi ileriki sınıf düzeylerine bırakılmıştır ancak doğrulama becerisinin gelişimi için önemli olan soyut düşüncenin gelişimi ilköğretim döneminde söz konusudur. Örgün eğitim sürecinin bu aşamasında, öğrenciler matematiksel ifadelerde sembolik dil kullanmaya başlarlar. Bu durum öğrencilerin doğrulama için hazırbulunluluklarının alt yapısını oluşturur. Dolayısıyla ilköğretimde öğrenciler matematiksel iddiaları test etmek ve yanlış ifadelerle karşı örnekler sunmak için doğrulama becerilerinin kullanabilirler. NCTM (2000) yılında yayınlanan bir rapor, doğrulamanın anaokuldan başlayarak okul müfredatının önemli bir parçası olması gerektiğini vurgulamıştır. Nitekim, doğrulama eğitiminin erken çocukluk eğitimine dahil edilebileceğini iddia eden artan sayıda çalışma bulunmaktadır (Ko ve Knuth, 2009; Bayazit, 2017). Benzer şekilde Yakar (2019) çocuklarda doğrulama becerilerinin nasıl geliştiğine odaklanırken, Maher, Martino (1996) tümevarım ve tümdengelim muhakemesinin bu yaşlarda öğrenilmeye başladığını belirtmişlerdir. İlk ve ortaokul seviyesindeki veriler bu görüşü desteklemektedir. Bu görüşler arasında, matematik ve geometri yazılımları da kullanarak doğrulama stratejilerinin, öğrenciler için daha işlevsel hale getirilebileceği, doğrulama becerilerine fayda sağlayacağı düşünüldükçe, dinamik geometri yazılımlarını kullanmanın önemine değinmişlerdir. Umay ve Kaf (2005), 90 ortaokul öğrencisi üzerinde yaptıkları araştırmada, öğrencilerin sorulan soruları çözmelerini istemiştir. Yapılan çalışmaya göre doğru çıkarım yapma oranının alt seviyelerde olduğu

tespit edilmiştir. Öğrencilerin doğrulama yapmak için kullandıkları örneklerin kalitesine odaklanılmıştır. Örnekle doğrulamanın, araştırmada kanıt olarak kabul edilmediği, ancak fikirleri kanıtlamanın bir yolu olarak nitelendirilmektedir. Araştırmaya katılan 19 öğrenciden, 6. sınıf öğrencileri ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Görüşme sırasında, problemleri cevaplama konusunda öğrencilerin istekli olmadıkları ve doğrulama yapabilenlerin genellikle sözlü yolu tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin kanıtları öncelikle örneklerle doğrulama yöneliminde olduğunu, bazılarının ise bununla yetinmeyerek ek örnekler oluşturdukları tespit edilmiştir. Komatsu (2010), 5. sınıf öğrencilerine doğru olduğuna inandıkları ve kanıtlanmış hipotezlere karşı araştırmacılara karşı örnekler sunarak hipotezlerini ve kanıtlarını test etme fırsatı verilmiş ve çalışma değerlendirilmiştir. Bu doğrultuda Japonya'dan gelen iki beşinci sınıf öğrencisi ile durum çalışması yapılmıştır. Öncelikle “iki basamak kaydırılarak elde edilen bir sayı ve bu sayının rakamlarının toplamı” durumunu ele almaları ve elde edilen sonuçları yorumlamaları ve genellemeleri istenmektedir. Öğrenciler önce 52, 26, 13 sayılarıyla kuralı uygulayarak sırasıyla 77, 88 ve 44'ü bulmuşlar. Bu deneyler şu sonuçlara yol açmıştır. Aldıkları her sayının birler ve onlar haneleri aynı rakamlardan oluşmaktadır. Araştırmacı daha sonra 85+58 sayılarıyla deneme yapmalarını istemektedir. Çalışma öğrencilerin iddialarını çürütürerek, onların hareket tarzlarını yeniden gözden geçirmeye sevk etmiştir. Öğrenciler önce iddialarının neden yanlış olduğuna odaklanmış ve aralarında tartışmışlardır. 93+39'un işleyişini modellemek ve tartışmak için verilen iki sayının toplamının rakamları toplamının 11 katı olduğu sonucuna varmışlardır. Araştırmacılar tarafından sunulan karşı örnekler, öğrencilerin varsayımlarını ve ispatlarını geliştirmelerine yardımcı olmuştur. Maher ve Martino (1996), 1.sınıftan 5. sınıfa kadar devam eden, bir öğrenci olan Stephanie ile beş yıllık bir vaka çalışması yürütmüştür. Bu çalışmada, Stephanie'nin ispat fikrinin gelişimi incelenmiştir. Çalışmada paralel problemler kullanılmış ancak zorluk yıllar geçtikçe biraz artmıştır. Beş yıl süren ve 11 etkinlikten oluşan bu çalışmada bazen sınıfta tartışılmış kimi zamanda sınıfta tartışılan sorular hakkında bireysel olarak görüşme yapılmıştır. İkinci aktivitede öğrenciler aşağıdaki soruları sınıfta tartışmışlardır. Grup oturumu (Stephanie ve 3 sınıf arkadaşı). Birbirlerini ikna etmeye çalışmışlardır. Bu çalışmadaki konular şunlardır: 2. sınıfta “3 tişört ve 2 pantolondan kaç farklı kıyafet kombinasyonu yapabilirsiniz?” 3. sınıfta “3 t- shirt ve 2 pantolon ile kaç farklı kıyafet kombinasyonu yapılır?”, Bu çalışma sonucunda 10 yaşındaki Stephanie'nin bir tartışmada cevabını doğrulamak için durum yolu ile ispat yöntemi keşfettiği gözlemlenmiştir. Bu yöntemi birçok etkinlikte kullanmış arkadaşlarıyla paylaştığı belirtilmiştir. Cyr (2011) çalışmasında, 6. sınıf öğrencilerinde tüm dengeli muhakeme gelişimini incelemiş ve öğrencilerin matematik dilini kullanma ve ispat yazma gelişimlerine dikkat çekmiştir. Çalışmasında öğrencilerin somut düşünceden soyut düşünceye geçişlerinde geometrinin etkisinin

den bahsetmekte ve araştırmalarını bu alana dayandırmaktadır. Geometrinin doğrulama oluşturma becerisini geliştirmek için öğrencileri 2 oturuma ayırarak 25 öğrenciyi toplam 8 ders saati, ödevlendirmiştir. Bu derslerde, Kanada ilkokul programı ve öğrenci seviyesine uygun sekiz etkinlik seçilmiştir. Bu etkinliklerde gerçekleşen tartışmaları ve üretilen cevaplar incelendiğinde, ilk etkinlikte öğrencilerin yaklaşık dörtte üçünün (50 öğrenciden 40'ı) sorulardaki eksik bilgileri bulmak için ölçüm sürecinden geçtiği gözlemlenmiştir. Örneğin, sorulan açıyı bulmaları isteniyor. Sadece 4 öğrenci teorik bilgileri kullanarak tümevarım yoluyla akıl yürütürken, 6 öğrenci tümdengelim ve yaklaşımları keşfetmiştir. İlk dört etkinliği tamamladıktan sonra, öğrencilerin önemli bir bölümünün (50 üzerinden 42) teorik bilgileri ışığında tümdengelimli sonuçlar çıkarmaya çalıştıkları, bu noktada öğrencilerin yaklaşım için geliştirdikleri ispatları sunmuşlardır. Çalışmanın sonunda, tüm öğrenciler ölçme ve gözlem yaklaşımının sınırlamalarının farkında ve kullanabilmiştir. Ancak, tüm öğrenciler argümanlarını basit kanıtlara veya tümdengelimli sonuçlara dayandıramamış, zor problemlere karma teknikler uygulayarak değerlendirme tekniklerini kullanmışlardır. Bazı öğrenciler etkinliklerinde somutlaştırmayı kullanmaya devam etmiştir. Tüzün ve Cihangir (2020), araştırmasında 8. sınıf doğrulama ve muhakeme becerilerini ve bu beceriler arasındaki ilişkileri incelemeyi hedeflemiştir. Bu düşünceden hareketle 242 sekizinci sınıf öğrencisi ile yapılan bu çalışmada karma yöntem araştırması kullanılmıştır. Toplanan verilerin analizinden elde edilen içgörüler, öğrencilerin öncelikle cebir alanında deneysel ispatlar yaptıklarını ve bu doğrulamaların en ikna edici yol olduğunu söylerken, geometri alıştırmalarında ise öğrencilerin çoğunluğunun bir doğrulama sağlayamadığı ortaya çıkmıştır. Doğrulama yaparak en ikna edici ve analitik olan bir ispat türü seçmişlerdir. Doğrulama becerilerinin, öğrencilerin kavram bilgisinden etkilendiğini, zorlayıcı ispat gerekçelendirmenin değerlendirme şemalarıyla tutarlı olduğu vurgulanmıştır. Akıl yürütme becerilerinin, öğrencilerin içerik bilgisinden, kavram yanlışlarından ve doğrulamaların nasıl kullanıldığından etkilendiği ortaya çıkmıştır.

Matematik derslerinde doğrulamaların artan önemine rağmen, araştırmalar her sınıf seviyesindeki birçok öğrencinin doğrulamadaki başarı oranlarının düşük olduğunu ve hala bazı zorluklarla karşılaştığını göstermektedir (Küçükbulut ve Tuna, 2019). Stylianides'e (2007) göre matematik derslerinde doğrulama yapma başarı oranının düşük olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada ortaya çıkan temel sorunlardan biri doğrulama yaparken, öğrenciler kopyalamaya ve tekrar etmeye odaklanırlar, bu da matematiksel cevabın şeklinin, anlamından daha önemli olduğu yanlışısına yol açmaktadır. Çeşitli araştırmalar, öğrencilerinin ispat üretmekte ve özellikle bir ispata başlamakta zorluk yaşadıklarını göstermiştir (Jones, 2000). Uğurel ve Moralı (2010) çalışmalarının sonuçlarında öğrencilerin doğrulama yaparken yaşı-

dıkları zorlukları aşağıdaki gibi ifade etmiştir.

- Öğrenciler doğrulama yaparken, yalnızca sözel kavramlarla yapamayacaklarını farketmişlerdir.
- Doğrulama yaparken örnekleri denemek faydalı olsa da, örnekleme- nin yalnız başına ispatı oluşturamayacağını kavramaktadır.
- Doğrulama yaparken verilen teoremlerin sadece anlamlarını ifade etmek değil de, matematikteki sembolik dili de kullanmalarının önemini farketmişlerdir.
- Öğrenciler doğrulama sürecinin, verilenden istenene gitme ve bunu bir dizi mantıksal adımla gösterme süreci olduğunu, ispat yapma sürecine aktarmakta zorlandıkları tespit edilmiştir.

Doğrulamayı Etkileyen Faktörler

Matematik öğretiminde, öğrenmeyi etkileyen çeşitli durumlar vardır. Bunlar akıl yürütme, dikkat, ilgili, istekli olma, motivasyon, hazırbulunuş- luluk ve önceden öğrenilen bilgiler olarak belirtilmektedir (Çoban, 2010). Araştırmaların çoğunda, öğrencilerin kurala dayalı doğrulama stratejileri- ni kullanma eğiliminde olduklarını ve doğru sonuçlar bulunduğu bile uygun stratejileri geliştirmede başarısız olduklarını ortaya çıkarmıştır (Üs- tün, 2019). Öğrencilerin akıl yürütme becerilerini kullanabilmesi, doğru- lama becerilerini etkileyen unsurlardandır. Literatürde doğrulama becerine etki eden faktörlere bakıldığında öğrencinin sınıf düzeyi, derse yönelik tu- tum ve kaygıları, yaşamış olduğu bölge, öğretmen tutumu gibi faktörler de olduğu belirtilmiştir (Jones, 2000). Bu konuda öğretmenlere de birçok görev düşmektedir. Sınıfta öğrencinin gelişim düzeyi, öğretmenin ders anlatma becerisi, öğrencilere yaklaşımı, vücut dili, öğrencinin öğrenme sürecini et- kileyen durumlardır. Öğretmenler sınıfta problem çözerken tek bir çözüme bağlı kalmak yerine öğrencilerin matematiksel düşüncelerini geliştirebile- cekleri bir tartışma ortamı oluşturmalıdır. Ayrıca, öğrencilerin kendi doğru- lama stratejilerini geliştirebilmeleri için öğretmenlerin sınıf ortamında farklı türde problemler kullanmaları gerektiğine inanılmaktadır (Demir, 2011). Bu faktörlerin, öğrencilerin doğrulama becerilerinin gelişimi için de oldukça önemli olduğu vurgulanmaktadır. Öğretmenler, öğrencilerin doğrulama be- cerisinin gelişmesi için, bu süreçte onları yargılamadan rehberlik yapabilme- li, onların olumlu tutumlar geliştirmelerini sağlamalıdır (Deniz ve Akgün, 2017). Matematik eğitiminde sembolik dili ve görsel yöntemleri iyi kullana- bilmenin, doğrulama becerisini etkilediği belirtilmektedir (Ko ve Knuth, 2009). Matematik eğitim programının amaçlarından biri de , sembolik dili öğrencilerin daha işlevsel kullanmasının sağlanmasıdır (MEB, 2013). Yapılan çalışmalara bakıldığında, öğrencilerin matematikteki sembolik dili, doğru- lama yaparken istenilen şekilde iyi kullanamadıkları tespit edilmiştir (Arslan

ve Yıldız, 2010). Öğrencilerin problemleri anlamalarına, tanımlamalarına ve çözmelerine yardımcı olacak dili keşfetmelerinde, matematiksel modelleme etkinliklerinden yararlanılmaktadır (Doruk ve Güler, 2014). Öğrenciler, matematiksel modelleme tekniklerini uygulanmasının, öğrencilerin matematiğe karşı olumlu tutumlar geliştirmelerine, öğrenmeyi daha kolay ve kalıcı hale getirdiği, matematik derslerinde öğrendikleri konuları günlük hayatlarına uygulayarak doğrulama becerilerinin de olumlu yönde etkilendiğini belirtmişlerdir (Deniz ve Akgün, 2017).

Matematik öğretiminde doğrulamanın gelişimi için neler yapılabilir

Elde edilen verilere göre öğrencilerin doğrulama stratejileri geliştirmede güçlük çektikleri, doğrulama yaparken açıklamalarında sorun yaşadığı ve soruyu boş bıraktıkları ya da tek bir örnekle yaptıkları belirlenmiştir. Bu sonuç literatürdeki birçok çalışma ile paralellik göstermektedir (Çalışkan, 2012; Ko ve Knuth, 2009). Bunun nedenleri arasında öğrencilerin sembolik dil kullanımında zorlandıkları ve bunun doğrulama performansını olumsuz etkileyen faktörlerden biri olduğu belirtilmektedir.

Ortaokul öğrencileriyle yapılan araştırmalar sonucunda, öğrencilerin genel olarak kurallara dayalı stratejileri kullanma eğiliminde oldukları belirlenmiştir. Matematik öğretiminde, öğrencinin kavramsal bilgiyi iyi özümseyememesi öğrencinin eksik öğrenmesine neden olmaktadır. Öğrencilerin bir süreci veya kavramı nasıl kullanacaklarını bilmemeleri, neden bu şekilde kullanıldığına dair fikirlerinin olmaması, doğrulama yapabilme becerilerini olumsuz anlamda etkilemektedir. Öğrenciler doğrulama yaparken, çoğunlukla örnek vererek doğrulama yapmaktadırlar. Bunun da doğrulama yapmanın mantığını tam olarak kavrayamayışları ya da doğrulama yaparken belli bir yöntem geliştirememelerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerimizin doğru yönlendirmesi, öğrencilerin doğrulama becerisindeki performanslarına fayda sağlayacaktır.

Matematiksel muhakeme ve ispatın, çeşitli durumlar hakkında fikir geliştirmenin ve ifade etmenin güçlü bir yolu olduğu ifade edilmektedir. Analitik düşünenler ve akıl yürütenler, hem gerçek hem de sembolik durumlarda düzenlilik bulabilirler. Bu ilişkilerin tesadüfen mi yoksa bir nedenle mi ortaya çıktığını merak edebilir, varsayımlarda bulunabilir ve kanıtlayabilirler. Aslında, matematiksel bir kanıt, belirli bir akıl yürütme türüdür. Öğretmenler, akıl yürütmenin önemini vurgulamalı, farklı çözümleri tartışmalı, öğrencilerle akıl yürütme becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler yapılmalı ve öğrencileri çeşitli doğrulama stratejilerini kullanmaya teşvik etmelidirler (Baki, 2008). Yapılan çalışmalarda öğrencilerin bazen problemleri tek başına çözmeye çalıştıkları, ancak kendileri çözemedikleri zamanlarda genellikle grup çalışmasına başvurulduğu gözlemlenmiştir. Dolayısıyla doğrulama becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklerde grup çalışmasının kullanılması

önerilmektedir.

Öğrencilerin genel olarak uygulamadan önce gerçekleştirdikleri eylemleri, öğrenilen kuralları kullanarak tanımlayamadıklarını görülmektedir. Bu nedenlerden matematik öğretim programına, sistemli bir şekilde doğrulama etkinliklerinin eklenmesi gerekmektedir. Öğretmenler, öğrencilere farklı öğrenme fırsatları ve farklı doğrulama yöntemleri sunduğunda, matematik anlayışları ve akıl yürütmeleri ve yaratıcılıkları artacaktır. Öğretmenler, öğrencilere konuyla ilgili farklı fikirlerde olabilecekleri, tartışmaları ve doğrulama becerilerinin gelişimi için fırsatlar vermelidir. Çoğu öğrenci ispat, doğrulama, sorgulama kavramlarına aşina değildir. Öğrenciler ispatları uygulama ile yanıtları sınıflandırmada zorluk yaşamaktadırlar. Öğrencilerde üstbilişsel davranış geliştirmek, çıkarım, ispat yapma becerilerinin gelişimini sağlamak için doğrulama konusuna matematik müfredatında daha çok yer verilmelidir. Ayrıca doğrulama durumuna yönelik özel uygulama ve etkinliklere matematik ders kitaplarında daha çok yer verilmesi önerilmektedir. Ders kitapları, öğretim sürecinde önemli bir rol oynamaktadır. Özellikle 8. sınıfların lise düzeyinde karşılaşacakları üst seviyedeki doğrulama yöntemlerine aşina olmalarında yardımcı olacağı düşünülmektedir. Ders kitapları öğrencilerin performanslarını etkileyen öğretim materyallerinden biridir. Bu nedenle, ortaokulda öğrencilerin doğrulama becerilerinin geliştirilmesinde matematik ders kitaplarında etkinliklere daha çok yer verilmelidir. Bu etkinliklerde özellikle öğrencilerin düşünme yeteneğini geliştirmek için rutin olmayan problem durumları ve zeka oyunları kullanılabilir. Bu tür etkinliklerin öğrencilerin doğrulama becerilerinin gelişimine katkı sağlayacağı söylenebilir. Bununla beraber etkinliklerin öğrencilerin düşüncelerini özgürce ifade etmelerine ve tartışmalarına olanak sağlayacak şekilde tasarlanmasıyla doğrulama becerilerinin gelişeceği söylenebilir.

Öğrencilerle yapılan görüşmelerde, öğrencilerin önemli bir bölümünün cebirsel ifadeleri kullanmakta ve anlamakta zorlandıkları görülmüştür. Cebir alanında karşılaştıkları bu güçlükler, doğrulama becerilerinin ve algılarının gelişimini de olumsuz olarak etkilemiştir. Doğrulama becerilerini geliştirebilmek için öğrencilerin, bu süreçte daha aktif olması, modellemeler kullanarak soyut kavramların somutlaştırılması, dinamik yazılımların kullanıldığı bir ortamda öğrencilerin matematiksel muhakeme becerilerine katkısı daha çok gelişmektedir. Bu anlamda matematik öğretmenlerine oldukça fazla iş düşmektedir. Derslerin daha çok hayatın içinden olması, öğrencilerin düşüncelerini, fikirlerini özgürce sınıf ortamında tartışabilmeleri bu ortamın oluşturulması, onların muhakeme gücünü arttıracak, dolayısıyla da doğrulama becerilerinin gelişimine katkı sağlayacaktır. Bir durumun doğru yada yanlış olduğunu öğrenci farkedebilmeli ve bu durumlarla ilgili bazı yargılara varabilmesi gerekmektedir. Öğrencilerin birçoğu yaptığı doğrulamanın neden o şekilde olduğunu açıklayamamakta ya da açıklayanların da ezberci bir yak-

laşım benimsedikleri görülmektedir. Öğrencilerin bu bilinci kazanabilmeleri için öğretim programına daha çok doğrulama stratejileri içeren etkinlikler eklenerek, öğrencilerin doğrulama becerileri geliştirilebilir.

Muhakeme yeteneği ve doğrulama becerisi içgüdüsel bir yetenek olsa da bazı faktörler bunu geliştirmek için oldukça önemlidir. Öğrencilerde doğrulama becerisini geliştirebilmek için uygun yöntemler kullanılması gerekmektedir. Ezberleme yöntemine alışan öğrencilerin, bir önermeyle karşılaştığında neden, niçin gibi sorular sorması sağlanmalıdır. Öğretmenler farklı doğrulama stratejileri kullanarak, öğrencilerin bakış açılarını değiştirecek doğrulama etkinlikleri yapmalıdır. Yaratıcı düşünen, problemlere farklı bakış açıları sunabilen öğrenciler yetiştirmemiz gerekmektedir. Doğrulama yapılırken, öğrencilerin uygulama sırasında bilinçli olarak uygulama yapamadıkları ve nasıl ilerleyeceklerine karar vermekte zorlandıkları görülmüştür. Öğrencilere matematiği basit bir şekilde öğretmek yerine, bilgi bağlantılarına ve nedensel ilişkilere dayalı olarak zihinsel yeteneği, muhakeme yeteneğini ve ispat yeteneğini geliştiren bir matematik öğretim programı oluşturulmalı ve gerektiğinde doğrulama yöntemleri içeriğine sahip yeni dersler eklenmelidir. Öğrencilerin üstbilişsel davranışlarını geliştirmek için akıl yürütme, kavramları ilişkilendirme, ispat, çıkarım, açıklama, doğrulama durumlarıyla ilgili matematik öğretim programında ve matematik ders kitaplarında özel uygulama ve etkinliklere fazlaca yer verilmelidir. Doğrulama yöntemleri, belirli bir konuyu öğretmek için kullanılan ve sonra terk edilen rutin bir uygulama olarak kullanılmamalıdır. Zaman ve konu sınırlarının ötesine geçip, problem çözme gibi matematik müfredatının özünde yer alan temel yaklaşımlardan biri olarak görülmelidir. Doğrulama, matematiği öğrenmek ve uygulamak için en temel araçlar olarak kullanılmalıdır. Teorik bilgilerin doğruluğunu belirlemek ve kavramlar arasında ilişkiler kurmak için her fırsatta doğrulamaya yer verilmelidir. Koşullar izin verdiğinde, yeni bilgiler doğrulama yoluyla elde edilmelidir.

KAYNAKÇA

- Almeida, P. (1996). Knowledge sourcing by foreign multinationals: Patent citation analysis in the US semiconductor industry. *Strategic management journal*, 17(S2), 155-165.
- Altıparmak, K. ve Öziş, T. (2005). Matematiksel İspat ve Matematiksel Muhakemenin Gelişimi Üzerine Bir İnceleme. *Ege Eğitim Dergisi*, 6(1), 25-37.
- Arslan, S. ve Yıldız, C. (2010). 11. Sınıf Öğrencilerinin Matematiksel Düşünmenin Aşamalarındaki Yaşantılarından Yansımalar. *Eğitim ve Bilim*, 35(156).
- Aylar, E. (2014). 7. Sınıf Öğrencilerinin İspata Yönelik Becerilerinin İrdelenmesi.
- Aylar, E. ve Şahiner, Y. (2016). Yedinci Sınıf Öğrencilerinin İspat Becerileri Ve Tercihlerinin İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 559-579.
- Baki, A. (2006). Kuramdan uygulamaya matematik öğretimi,(2. baskı). İstanbul: Bilge matbaacılık.
- Başer, M. (2006). Fostering conceptual change by cognitive conflict based instruction on students' understanding of heat and temperature concepts. *Eurasia journal of mathematics, science and technology education*, 2(2), 96-114.
- Bayazit, İ. (2017). İspat'ın Önemi ve İspat Konusundaki Öğretmen Yeterliklerinin İncelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 12(14).
- Cyr, S. (2011). Development of beginning skills in proving and proof writing by elementary school students. In *Proceedings of the Seventh Congress of the European Society for Research in Mathematics Education* (pp. 1-10).
- Çalışkan, Ç. (2012). 8. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Başarılarıyla İspat Yapabilme Seviyelerinin İlişkilendirilmesi (Master's thesis, Uludağ Üniversitesi).
- Çoban, H. (2010). Öğretmen Adaylarının Matematiksel Muhakeme Becerileri ile Bilişötesi Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeyleri Arasındaki İlişki (Master's thesis, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü).
- Demir, F. (2011). Bir dinamik geometri yazılımının ilköğretim öğrencilerinin geometride ispat becerilerine etkisi (Master's thesis, Fen Bilimleri Enstitüsü).
- Deniz, D. ve Akgün, L. (2017). Ortaöğretim Matematik Öğretmenlerinin Matematiksel Modelleme Yöntemi ve Uygulamalarına Yönelik Görüşleri. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 95-117.
- Doruk, M. ve Güler, G. (2014). İlköğretim Matematik Öğretmeni Adaylarının Matematiksel İspata Yönelik Görüşleri. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2014(3), 71-93.
- Ernest, P. (2013). Varieties of constructivism: A framework for comparison. In *Theories of mathematical learning* (pp. 347-362). Routledge.
- Güler, G., Özdemir, E. ve Dikici, R. (2012). Öğretmen Adaylarının Matematiksel Tü-

- mevarım Yoluyla İspat Becerileri ve Matematiksel İspat Hakkındaki Görüşleri. Kastamonu Eğitim Dergisi, 20(1), 219-236.
- Hanna, G., ve Barbeau, E. (2002). What is a proof. History of modern science and mathematics, 1, 36-48.
- İnam, B. ve Uğurel, I. (2016). İspat Kavrama Testine Dayalı Bir Öğretim Uygulamasında Karşılaşılan Güçlükler ve Sürece Müdahale Yolları. Mersin University Journal of the Faculty of Education, 12(1).
- İskenderoğlu, T., Baki, A. ve Palanci, M. (2011). Matematiksel Kanıt Yapmaya Yönelik Görüş Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması. Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi, 5(1), 181-203.
- Jones, K. (2000). Providing a foundation for deductive reasoning: Students' interpretations when using dynamic geometry software and their evolving mathematical explanations. Educational studies in mathematics, 44, 55-85.
- Ko, Y. Y., ve Knuth, E. (2009). Undergraduate mathematics majors' writing performance producing proofs and counterexamples about continuous functions. The Journal of Mathematical Behavior, 28(1), 68-77.
- Komatsu, K. (2010). Counter-examples for refinement of conjectures and proofs in primary school mathematics. The Journal of Mathematical Behavior, 29(1), 1-10.
- Küçükbulut, C. ve Tuna, A. (2019). Öğrencilerin İspat Yapabilme Becerilerinin Gelişimine 5e Modelinin Etkisi.
- Maher, C. A., ve Martino, A. M. (1996). The development of the idea of mathematical proof: A 5-year case study. Journal for Research in Mathematics Education, 27(2), 194-214.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (2013). Ortaokul matematik dersi (5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) öğretim programı. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) (2000). Principles and Standards. Reston, VA: NCTM.
- Schoenfeld, A. H. (1994). Reflections on doing and teaching mathematics. Mathematical thinking and problem solving, 53-70.
- Stylianides, A. L. (2007). Proof and proving in school mathematics. Journal for research in Mathematics Education, 38(3), 289-321.
- Tall, D., ve Ramos, J. P. (2010). The long-term cognitive development of reasoning and proof (pp. 137-149). Springer US.
- Tüzün, M. ve Cihangir, A. (2020). Ortaokul Öğrencilerinin Matematiksel Düşünme Aşamaları ile Matematik Öz Yeterlikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi, 2(2), 210-228.
- Uğurel, I., ve MORALI, H. S. (2010). Bir Ortaöğretim Matematik Dersindeki İspat Yapma Etkinliğine Yönelik Sınıfıçi Tartışma Sürecine Öğrenci Söylemleri Çerçevesinde Yakından Bakış. Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi

Dergisi, (28), 134-154.

Umay, A., ve Kaf, Y. (2005). A study on flawed reasoning in mathematics. Hacettepe University Journal of Education, 28(28), 188-195.

Üstün, A. (2019). 5. Sınıf Öğrencilerinin Kesirler Konusu Üzerindeki Muhakeme Yapabilme Becerilerinin İncelenmesi (Master's thesis, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).

Yakar, E. (2019). Ortaokul Öğrencilerinin Matematiksel Düşünme Süreçlerinin ve Matematiksel Dil Becerilerinin Matematğin Üç Dünyası Kuramsal Çerçevesi Açısından İncelenmesi.

Yıldırım, A. (1996). Disiplinlerarası öğretim kavramı ve programlar açısından doğruduğu sonuçlar.

Zaimoğlu, Ş. (2012). 8. sınıf öğrencilerinin geometrik ispat süreci ve eğilimleri (Master's thesis, Fen Bilimleri Enstitüsü).

Bölüm 11

ÖĞRETMEN YETİŞTİRMEDE MİKRO ÖĞRETİMİN YERİ VE ÖNEMİ

Erkan YANARATEŞ¹



¹ Doç. Dr. Erkan YANARATEŞ, Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
Mat. ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, ORCID: 0000-0003-1378-5284,
eyanarates@kastamonu.edu.tr

Mikro Öğretim

Mikro öğretimin temeli 1960'lı yıllara kadar dayanmaktadır. Öğretmen adaylarının niteliğini ve mesleki gelişimini arttırmak amacıyla Amerika Birleşik Devletleri'nin Kaliforniya eyaletinde bulunan Stanford Üniversitesi'nde Dwight Allen, Robert Bush, Frederic McDonald ve David Young gibi isimlerden oluşan bir eğitimci grup tarafından ilk defa bu yıllarda öğretim stratejisi olarak geliştirilmiştir (Allen ve Ryan, 1969; Higgins ve Nicholl, 2003).

Öğretmen yetiştirmenin önemli bir parçası olan mikro öğretim, öğretmen adaylarının sınıf içinde deneyim kazanmalarına ve en çok istedikleri şeylerden biri olan mesleklerine kavuşmalarında onlara kimlik kazandırma bakımından önemli bir öğrenme tekniğidir. Uygulamalı bir teknik olduğu için ayrıca kalıcı ve anlamlı öğrenmeye de yardımcı olmaktadır.



Şekil 1. Mikro Öğretim Uygulama Süreci

Genel olarak mikro öğretim; derse katılan öğrenci sayısı, anlatılacak olan konu ve dersle ilgili anlatım süresi açısından adındaki mikro kelimesinin hakkını verircesine olabildiğince küçültülmüş bir öğretim tekniğidir (Orlich vd., 1990). Başka bir deyişle mikro öğretim, öğretmen eğitiminde kullanılan ve 4-5 kişilik öğrenci grupları tarafından gerçekleştirilen bir tekniktir. Bu teknik kullanılarak işlenen dersler en az 5, en fazla 20 dakika olacak şekilde kısa tutulur (Arslan, 2021; Aydın, 2022; Erciyeş, 2022; Ocak, 2022). Dolayısıyla öğretmen adaylarına psikomotor beceriler kazandırılması hususunda mikro öğretim tekniklerinin derslerde kullanımı daha etkili olduğu öğrenciler, öğretmen adayları, öğretmenler ve akademisyenler tarafından kabul edilmektedir.

Türk tarihinin ilk somut batılılaşma hareketi olarak bilinen Tanzimat Fermanı (1839), siyasî, iktisadî ve askeri alanlarda köklü değişimler yapmak ve devlet düzenini yeniden tesis etmek amacını taşıyordu (Şen, 2014). Bu da ancak çağdaş ve yenilikçi reformlarla örgütlenmiş bir eğitim-öğretimle mümkün olabilirdi. 1848 ve 1870 yıllarında kurulan ve daha sonraları isimleri yüksek öğretmen okulu olarak değiştirilen erkek öğretmen okulu (dârülmualimin) ve kız öğretmen okulu (dârülmualimat) isimleri altında öğretmen okulları kurulmaya başlamıştır (Akyüz, 2021; Eşme, 2001; Kaya, 2013; Kuşci, 2021; Oğuzkan, 1993; Özkan, 2016).

Tanzimat’la başlayan öğretmen yetiştiren kurumlar, köy enstitüsü (ilköğretmen okulu), köy öğretmen okulu, eğitim enstitüsü (yüksek öğretmen okulu) (MEB, 2001; URL1), eğitim yüksekokulu ve eğitim fakültesi (Öztürk, 2012) şeklinde evrilerek günümüze kadar gelmiştir (Akyüz, 2021).

Günümüzde öğretmen adayları, üniversiteye bağlı bir fakültede (genellikle eğitim fakültesinde) öğrenim görmektedirler. Birçok meslekte olduğu gibi öğretmenlik mesleği içerisinde de bir hiyerarşi bulunmaktadır. Bu bağlamda eğitim fakültelerindeki dört yıllık lisans programından mezun olan bir kişi “öğretmen” unvanı almaktadır. Bunu takiben, uzman öğretmenlik sınavında başarılı olan veya üniversiteye bağlı enstitülerin yüksek lisans (master) programından mezun olan bir öğretmen “uzman öğretmen” ve başöğretmenlik sınavında başarılı olan veya enstitülerin doktora programından mezun olan bir uzman öğretmen ise “başöğretmen” olarak unvan almaktadır.

Öğretmen yetiştiren kurumların bazılarında “Mikro Öğretim”, bir ders olarak okutulmakta, bazılarında ise Staj, Okul Deneyimi veya Öğretmenlik Uygulaması gibi ders veya etkinlikler kapsamında uygulanmaktadır. Ayrıca bu okullardaki ders öğretim programlarında (müfredatlarında) da görüldüğü gibi özellikle de son yıllarda “Öğretim Yöntem ve Teknikleri” adı altındaki dersin amacı ve içeriği çeşitli şekillerde verilmektedir (Arslan, 2021; Aydın, 2022; Ocak, 2022). Örneğin;

- Etkili ve kalıcı öğrenmeyle ilgili temel ilkeler
- Mikro öğretimle ilgili temel kavramlar
- Mikro öğretim tekniğinin kapsamı
- Mikro öğretimin yararları ve sınırlılıkları
- Ders planı hazırlama teknikleri
- Öğretmenin tutum ve davranışları
- Öğretmenlik mesleğine ilişkin yeterlik
- Sınıf içi etkinlik kapsamında ders anlatma
- Ders sunumuna ilişkin video kaydı alınması

- Video kaydı üzerinden dersin değerlendirilmesi
- Ders anlatımları ve etkinliklerin geliştirilmesi.

Öğretmen adaylarına öğretilmesi hedeflenen kazanımlar veya öğretim ilkeleri, bilindiği üzere belli bir öğretim programı kapsamında verilmektedir. Bu ilkeler çeşitli isimler altında ve belli bir hiyerarşik düzen içinde bir paket olarak sunulmaktadır. Biri de mikro öğretim olan birçok öğretim tekniğini içinde barındıran ve adeta bir çatı görevi yapan bu paket genellikle “Öğretim İlke ve Esasları”, “Öğretim İlke ve Yöntemleri”, “Öğretim Yöntem ve Teknikleri” gibi isimler alabilmektedir (Genç, 2023; URL2). Bu çatı temel olarak tabir yerindeyse dört farklı sütun üzerinde durmaktadır. Bu sütunlar yukarıda da bahsedildiği üzere kapsam bakımından hiyerarşik olarak *model* (veya yaklaşım), *strateji*, *yöntem* ve *teknik* aşamalarından oluşmaktadır (Karamustafaoğlu ve Yaman, 2015; URL3). Bu kavramların başına “öğrenme” veya “öğretim” ifadesi getirilerek öğrenme modeli, öğrenme stratejisi, öğretim yöntemi ve öğrenme tekniği şeklinde yeni öğretim bileşenleri oluşturulmaktadır. Dört aşamadan oluşan bu hiyerarşik düzen içerisinde, mikro öğretimin yeri öğrenme tekniğidir (Arslan, 2021; Aydın, 2022; Ocak, 2022). Bu bağlamda mikro öğretim kavramına, alanyazında “mikro öğretim öğrenme tekniği” olarak da rastlanabilmektedir.

Esasında mikro öğretim çok fazla tanımlama içermeyen bir öğretim tekniğidir. Örneğin birkaç madde halinde şu şekilde özetlenebilmiştir; “Öğret-yeniden öğret” (Brown, 1975; Çoban, 2015) süreci, gerçekleştirilen tekniğin öğretim süresi, sınıftaki öğrenci sayısı ve konu miktarı azdır. Bu bakımdan küçültülmüş bir öğretim deneyimi olan teknik, normal öğrenme sürecini kolaylaştırmayı amaçlar. Laboratuvar temelli öğretim tekniği olarak da bilinen mikro öğretim, öğretmen adaylarına meslekî olarak rol ve davranışlar kazandırmaktadır (Küçükahmet, 2017).

Mikro öğretim, teorik olarak çok fazla bir içeriğe sahip olamamasına rağmen Türkiye’de bu konuda yazılmış olan onlarca makale ve lisansüstü tez bulunmaktadır. Zira 1992 ile 2016 yılları arasında Mikro Öğretim hakkında yazılmış olan 12 lisansüstü tez ve 34 araştırma makalesinin içerik analizi yapıldığı ifade edilmiştir (Güven vd., 2016)

Öğretim İlke ve Yöntemlerinde Mikro Öğretimin Yeri

Şekil 2’de görülen, “Öğretim Tekniklerinin” bir alt kolu olan “Grupla Öğretim Teknikleri” kapsamında “Mikro Öğretim” gibi başka öğretim teknikleri de bulunmaktadır. Bu tekniklerden bazıları aşağıda maddeler halinde verilmiştir (Erciyeş, 2022; Genç, 2023; Kanadlı, 2019; URL2).



Şekil 2. Model, Strateji, Yöntem ve Teknik Hiyerarşisi

Grupla Öğretim Teknikleri (Erciyeş, 2022; Genç, 2023; Kanadlı, 2019; URL3)

- Mikro Öğretim Tekniği
- Balık Kılçığı Tekniği
- Beyin Fırtınası Tekniği
- Gösteri (Demonstrasyon) Tekniği
- Benzetim (Simülasyon) Tekniği
- Altı Şapkalı Düşünme Tekniği
- Soru-Cevap (Sokrat metodu) Tekniği
- Rol Yapma (Sosyo-Drama, Psiko Drama) Tekniği
- Drama (Bağımsız rol yapma) Tekniği
- Kavram Öğretimi Teknikleri (Kavram haritası, kavram çarkı, kavram ağı, ...)

Mikro Öğretimin Amacı

Günümüzde eğitim fakültelerinde okutulan “Mikro Öğretim” dersi kapsamında, öğretmen yetiştirme hususunda olmazsa olmaz denilebilecek

nitelikteki “mikro öğretim tekniği” ve bu teknik kapsamında birtakım eğitim-öğretim etkinlikleri tasarlanmaktadır. Sınıf içinde uygulamalı olarak yürütülen bu etkinlikler öğretmen adaylarına öğretmenlik deneyimi kazanma fırsatı vermek için yapılmaktadır. Bu bağlamda Okul Deneyimi, Öğretmenlik Uygulaması veya Staj dersleri kapsamında da yürütebilen mikro öğretim dersinin amacı, öğretmen adaylarına, öğretmenlik mesleğine ilişkin bilgi ve becerilerin, rol ve davranışların yaparak ve yaşayarak öğrenme yoluyla kazandırılması (Alıncak, 2017) esasına dayanmaktadır. Ayrıca deneye dayalı bir öğretim tekniği olması bakımından, alanyazında “laboratuvar temelli mikro öğretim” olarak da rastlanması muhtemel olan bu teknik, öğretmen adaylarının meslekî gelişimleri bağlamında, öğretmen yetiştiren kurumların yanı sıra diğer kamu kurumlarında ve özel sektörde hizmet öncesi veya hizmetiçi eğitim (Subramaniam, 2006) amacıyla da kullanılabilmektedir (Benton-Kupper, 2001).

Mikro Öğretimin Uygulama Süreci

Öğretmen adayının öğretmen rolüne girerek ders anlatma fırsatı yakaladığı bu öğretim ortamında katılımcı öğrencilere de eleştirme fırsatı tanındığı ve sınıfta olup biten her şeyin video kaydına alınarak öğretmen adayına ve katılımcı öğrencilere izletildiği, öğretim elemanı tarafından kayıt üzerinden değerlendirme yapıldığı bir öğretim deneyimidir (Kpanja, 2001; Wragg, 1999). Bu deney, öğretmen adayı tarafından hata yapmadan ve katılımcılar tarafından hiçbir olumsuz eleştiri almadan ders anlatılana kadar tekrarlanır. Bu sebeple mikro öğretim için kabaca Şekil 2’de (Aydın, 2022; Genç, 2023; Küçükahmet, 2017; URL2; URL3) görülen döngüyü çağrıştıran “Planla-Öğret-Yeniden öğret” tanımlaması da yapılmaktadır.



Şekil 3. Mikro Öğretim Uygulama Döngüsü

Öğretmen adayı (öğrenci) tarafından sergilenen mikro öğretim performansına ilişkin uygulama süreci Şekil 3’te görülen döngüye uygun şekilde aşağıdaki basamaklardan oluşmaktadır;

- Anlatım veya sunum yapmak üzere bir konu belirlenmesi.
- Sergilenen performansının katılımcılar tarafından gözlenmesi.
- Gözlemin video kaydı yapılarak muhtemel hataların öğrenciye söylenmesi.
- Davranışın, belli bir yeterliğe gelene kadar öğrenciye tekrar ettirilmesi.
- Her tekrarda hataların belirtilip düzeltilmesinin sağlanması.
- Öğrencilerin davranışı belli bir yeterlik düzeyinde kazanması.

Mikro eğitimin kısaca “öğret-yeniden öğret” olarak tanımlanması bakımından, bu sürecin en önemli basamağı geri bildirim olduğu söylenebilir. Ayrıca geri bildirim alma ve değerlendirme becerileri öğrencilerin, öğretmen

olma yolunda meslekî yeterliklerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Öğretmen adayları, mikro öğretimden sonra öğrencilerden ve gözlemcilerden geri bildirimde bulunurlar. Bu geri bildirimler, öğretmen adayının değerlendirme yapmasına ve gerekli alanları belirlemesine yardımcı olur. Ayrıca, kendi performanslarını değerlendirerek onları sürekli olarak geliştirmektedir (Arslan, 2021; Aydın, 2022). Böylece öğretmen adayları aynı zamanda öz değerlendirme de yapmış olurlar. Dolayısıyla mikro öğretim deneyimi sonrasında, öğretmen adaylarına geribildirim verilmelidir. Hem öğretmenin hem de öğrencilerin görüşleri alınarak geliştirmeleri gereken alanları belirlemelelerine yardımcı olunmalıdır (Wilkinson, 1996).

Mikro Öğretim Dersi ve Bileşenleri

Genellikle eğitim fakültelerinde seçmeli ders olarak yürütülen mikro öğretime ilişkin hafta, konu, ön hazırlık, doküman gibi isimlerden oluşan ders izlençe basamaklarından oluşan örnek bir izlençe çizelgesi Tablo 1’de görülmektedir.

Tablo 1. Mikro Öğretim Ders İçeriğinin Haftalara Göre Dağılımı

Hafta	Konu	Ön hazırlık
1	Tanışma	Ders izlencesinin tanıtımı
2	Etkili öğrenmeyle ilgili temel kavramlar ve ilkeler	Öğretmenlerin mesleki yeterlik tutum, rol ve davranışları
3	Mikro öğretim tekniğinin kapsamı	Yararları ve sınırlılıkları
4	Ders planı hazırlama aşamaları	Örnek ders anlatımlarının gösterilmesi
5	Ders planı hazırlama-1	Öğretmenlik performansı
6	Mikro öğretim-1	
7	Arasınan (vize)	Vize sınavı
8	Ders planı hazırlama-2	Öğretmenlik performansı
9	Mikro öğretim-2	
10	Ders planı hazırlama-3	Öğretmenlik performansı
11	Mikro öğretim-3	
12	Ders planı hazırlama-4	Öğretmenlik performansı
13	Mikro öğretim-4	
14	Dönem değerlendirilmesi	Final hazırlık
15	Dönem sonu (final) sınavı	Sınav haftası

Mikro Öğretim Dersine İlişkin Öğrenme Çıktıları

Diğer derslerde olduğu gibi ders izlencesinde dersin adı, kodu, yarıyılı ve seçmeli durumunun yanı sıra bir de ders çıktıları verilmektedir. Bu bilgiler genellikle fakültelerin veya bağlı oldukları üniversitelerin web sayfalarında ilan edilmektedir. Mikro Öğretim dersine ilişkin örnek bir ders çıktıları listesi aşağıda verilmiştir.

- Öğrenciler öğretmenlere ait mesleki yeterlikleri açıklar.
- Öğrenciler öğretmenlik mesleği ile ilgili gereklilikleri açıklar.
- Öğrenciler öğretmenlik mesleğine ilişkin rolleri ve davranışları açıklar.
- Öğrenciler mikro öğretim tekniğinin kapsamını kavrar.
- Öğrenciler mikro öğretim tekniğinin yararlarını kavrar.
- Öğrenciler mikro öğretim tekniğinin sınırlılıklarını kavrar.
- Öğrenciler planlama kapsamında pratik bilgiler kazanır.
- Öğrenciler uygulamada kapsamında gerekli becerileri kazanır.
- Öğrenciler uygulanması kolay ve pratik ders planı hazırlarlar.
- Öğrenciler etkili sunum tekniklerine uygun sunum hazırlar ve sunarlar.
- Öğrenciler sosyal ve bilimsel kavramlara karşı uyum sağlarlar.
- Öğrenciler her türlü etik ve meslekî değerler karşısında uygun davranırlar.

Mikro Öğretim Dersinin Kazanımları

Yukarıda bahsedildiği gibi ders izlencesi kapsamında, önceki kısımlarda verilen ve dersin künyesi denebilecek bilgilerin yanı sıra derse ilişkin kazanımlar da bulunmaktadır. Bu kazanımlar yine üniversitenin web sayfasında ilan edilmektedir. Mikro Öğretim dersi için örnek bir kazanım listesi aşağıda verilmiştir.

- Meslek alanıyla ilgili kuramsal ve uygulamalı hazırlık çalışmaları yapar.
- Öğretim programındaki kazanımlara uygun şekilde öğretim ortamları hazırlar.
- Meslekî alanla ilgili etkinlik ve araç-gereç geliştirebilir.
- Meslekî alanla ilgili kuramsal ve uygulamalı bir ders işleyebilir.
- Sınıf içi etkinlikler sırasında olumsuz davranışları fark eder ve onları önler.
- Ders amacına ve konuya uygun ölçme araçları geliştirir.
- Ders amacına ve konuya uygun değerlendirme yapabilir.
- Öğretmenlikle ilgili meslekî bilgi ve becerileri konusunda kendini değerlendirir.

Mikro Öğretim Tekniğinin Avantajları

Öğretmen yetiştirmede mikro öğretim tekniğinin birçok faydaları ve avantajları bulunmaktadır (Aydın, 2022). Bu avantajlardan bazıları aşağıda verilmiştir (Alıncak, 2017; Ananthakrishnan, 1993; Arslan, 2021; Çoban, 2015; Fernandez ve Robinson, 2006; Orlich, vd., 1990; Wilkinson, 1996).

Öğrencilerin sınıf içi deneyimi kazanmaları hususunda etkin bir uygulama tekniğidir.

Öğrenciler (öğretmen adayları) 4-5 kişilik gruplar halinde uygulamam yapma veya bireysel olarak öğrendikleri bilgileri gerçek sınıf ortamlarında uygulama fırsatı bulurlar.

Mikro öğretim sayesinde öğretmen adayları ders planı yapma, ders içeriği geliştirme, sınıf içinde zorluklarla karşılaştıkları zaman pratik çözüm üretme gibi becerileri kazanmış olmaktadır.

Öğretmen adaylarının öz değerlendirme yapmaları, başka bir deyişle kendi performanslarını değerlendirmeleri konusunda teşvik ederek sürekli olarak kendilerini geliştirmelerini sağlar.

Öğretmen adaylarının sınıfa hakim olmasına yardımcı olur. Bu da gerçek bir sınıf ortamına girdiklerinde etkin bir biçimde kendilerini göstermeleri bakımından avantaj sağlar.

Öğretmen adayları sınıf içinde disiplini sağlama, öğrencilerin derse katılımlarını sağlama, ders süresini verimli kullanma gibi deneyimler kazanır.

Öğretmen adaylarına, öğrencilere ders anlatma, soru sorma, onlarla etkileşime girme, dersleri gündelik olaylarla ilişkilendirerek anlatma şeklinde uygulama yapma şansı tanır.

Mikro öğretim tekniği, öğretmen adaylarına, göreve yeni başlayan öğretmenlere ve halen görevini sürdüren öğretmenlere fayda sağlamaktadır. Güncel öğretim yaklaşımları, stratejileri ve yöntemlerine ilişkin kapsamlı bir plan ve uygulama yapma olanağı sağlamaktadır.

Mikro öğretim tekniğinin bazı öğrenme becerilerini geliştirme, pekiştirme ve hataları ortadan kaldırma özelliklerine sahiptir.

Bu konuda yapılan bir çalışmada, mikro öğretim tekniği uygulamalarına katılan öğrencilerin veya öğretmen adaylarının özgüvenlerinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır (Copeland, 2001).

Beceri gerektiren bir etkinliği sınıfta uygulamadan önce mikro öğretim tekniğiyle pratik yaparak ve deneyim kazanarak ona hâkim olma imkânı sağlanır.

Öğretmen yetiştiren kurumlarında, öğretmen adaylarının pedagojik ola-

rak kendilerini geliştirmeleri ve sınıf içinde uygulama yaparak tecrübe kazanmaları bakımından mikro öğretime önemli bir öğretim tekniği gözüyle bakılmaktadır. Böylece öğretmen adayları, öğretim yaklaşımları (modelleri), öğretim stratejileri, öğretim yöntemleri ve öğretim tekniklerinin yanı sıra pedagojik birikimlerini de daha etkin olarak kullanma becerilerine sahip olurlar (Fernandez ve Robinson, 2006).

Mikro Öğretim Tekniğinin Dezavantajları

Öğretmen yetiştirmede mikro öğretim tekniğinin birçok faydasının yanında bazı dezavantajları da bulunmaktadır (Aydın, 2022). Bu sınırlılıklardan bazıları aşağıda verilmiştir (Alıncak, 2017; Arslan, 2021; Çoban, 2015; Higgins and Nicholl, 2003; Orlich, vd., 1990; Wragg, 1999).

Zaman alıcı bir öğrenme veya öğretme tekniğidir.

Öğrenci sayısı fazla olan sınıflarda olumlu etkisi azalmaktadır.

Teknoloji imkânları zayıf olan kurumlarda video kaydı mümkün olmayabilir.

İletişim kurallarının ihlal edildiği bazı durumlarda incitici eleştiriler yapılabilir.

Benzer şekilde, yapılan herhangi bir eleştiriye öğrenmen adayları kabullenemeyebilir.

Öğretmen adayı uygulama sırasında çekilen video kaydından dolayı tedirgin olabilir.

Uygulama sürecinde performans sergileyen kişi herhangi bir sebeple heyecanlanabilir.

Öğretmen adayı uygulama esnasında gerçek performansını gösteremeyebilir.

Suni şekilde oluşturulmuş bir ortamda yapılan ders orijinalinin yerini tutmayabilir.

Değerlendirme ve öz değerlendirme süreçlerinde tarafsız kalma güçlükleri yaşanabilir.

Süre çok kısıtlı olduğundan yeniden değerlendirme sürecinden sonraki yeniden uygulama aşaması için çok az zaman kalabilir.

(Ryan ve Cooper, 1980), bu tekniğin, gerçek sınıf ortamı değil yapay bir ortam olması ve çok ayrıntılara girilmesi sebebiyle eleştirilmektedir (Wragg, 1999).

Öğretmen adaylarının sahip olabileceği her türlü bilgiye ve beceriye uygun bir teknik bulunamayabilir.

Mikro Öğretimle İlgili Bazı Öğrenci Görüşleri

Mikro öğretim tekniğinin öğretmen adaylarına sağladığı faydalar, nitelikli bir öğretilerde bulunması gereken becerilerdir. Bu beceriler maddeler halinde aşağıda özetlenmiştir;

Kazanımlara geçmeden önce mikro öğretime öğrenci rolünde izleyici olarak veya öğretmen rolünde performans sergileyerek iştirak eden öğretmen adaylarının konuyla ilgili görüşlerinin incelenmesinde fayda görülmektedir.

Mikro öğretim uygulama sürecinde öğretmen adaylarının sergiledikleri performans sonrasında başvuru görüşlerinden bazıları aşağıda görülmektedir (Aslan ve Elmas, 2019);

- Tahtaya ilk çıktığımda çok heyecanlıydım, mikro öğretim tekniği sayesinde heyecanım minimum düzeye indi.
- Videoda kendimi izlerken hareketlerimin dikkat dağıtıcı olduğunu gördüm ve bu konuda daha dikkatli olma kararı aldım.
- Mikro öğretim sayesinde bakış açımın değiştiğini ve hayal dünyamın genişlediğini düşünüyorum.
- Bu ders sayesinde birileri hakkında eleştiri yapmayı ve bize yapılan bir eleştiriyi kabul etmeyi öğrendim.
- Bir ders veya bir kazanımla ilgili ne kadar farklı uygulama yapabileceğimizi gördüm.
- Dersle ilgili bir uygulamayı hangi şartlarda uygulayıp uygulamayacağımlı kestirebilmeyi öğrendim.
- Ders anlatımı sırasında meydana gelebilecek problemlerle ilgili anında ve pratik çözümler üretebilmeyi öğrendim.

Mikro Öğretim Kullanan Öğretmen Adaylarının Kazanımları

Öğretmen adaylarının mikro öğretim tekniği ile henüz tanışmadan önceki kazanımlarını, yukarıdaki maddelerde görüldüğü gibi mikro öğretim uygulama sürecindeki kendi görüşlerinden hareketle üç aşağı, beş yukarı kestirmek mümkündür. Mikro öğretim tekniği ile tanıştıktan sonraki kazanımların bir kısmını, yukarıda bahsedilen konuyla aynı şekilde kendi görüşlerinden tespit etmek mümkündür. Ayrıca öğrencilerin ifade etmedikleri ve üzerinde durmadıkları konular da mevcuttur.

Bu bölüme kadar bahsedilen tüm konulardan çıkarım yapılarak, öğretmen adaylarının veya mikro öğretim uygulamalarına katılan öğrencilerin mikro öğretim okuryazarlığı kapsamında öğrendikleri bilgiler, davranışlar ve sahip oldukları kazanımlar aşağıda verilmiştir.

Amaç veya hedef belirleme: Öğretmen adayları mikro öğretimin amaç ve hedefleri kapsamında hangi konuları bilmesi gerektiğini ve bu kapsamdaki becerilerini nasıl geliştireceğini belirler. Örneğin, herhangi bir konu anlatma, beceri kullanma veya bir problemi çözme gibi hedefleri belirleyebilir.

Konu seçimi: Öğretmen adayları, ister mikro öğretim dersinde olsun isterse gerçek sınıfta olsun, işlenecek konuyu önceden belirlemelidir. Belirle-
necek olan konu dersin anlatılacağı öğrenci seviyesine ve yaş grubuna uygun olarak seçilmelidir.

Ders planı hazırlama: Öğretmen adayları, edinmiş oldukları mikro öğretim tecrübeleriyle herhangi bir derse ilişkin ders planını, öğrenci merkezli bir yaklaşımla ve dersin başından sonuna kadar olan süreci kapsayacak şekilde hazırlayabilirler. Hatta ders etkinliklerinde kullanmak üzere bazı materyal ve cihazları hazır hale getirebilirler. Mikro öğretim uygulamalarını düzenli bir şekilde takip eden öğretmen adayları, daha sonra bir ders planı hazırlarken, birikim ve deneyimlerini kullanarak dersin hedeflerini, derste uygulayacağı yaklaşımları, stratejileri, yöntemleri ve teknikleri kolay bir şekilde belirleyebilirler.

Sınıf yönetimi: Mikro öğretimin öğretmen adaylarına sunduğu bir başka özellik de şudur; hem dersi işleme, hem konuları öğrenme hem de öğretmenlik mesleğini öğrenmeye ilişkin sınıf yönetimini geliştirme imkânı tanınmasıdır. Çünkü mikro öğretim tekniği doğası gereği öğretmen adaylarına pratik yapmak amacıyla sınıf ve uygulama ortamı sunar. Bu pratik bazen gerçek bir okulda staj, okul deneyimi veya öğretmenlik uygulaması etkinliklerinden herhangi birinin kapsamında gerçekleşebilir. Bu deneyimler, öğretmen adaylarına doğal ortamlarda daha etkin bir biçimde sınıf yönetimi imkânı sağlar. Hatta bu süreç, öğretmen adaylarının sınıf yönetimi gelişimini desteklediği gibi onları meslekî yeterlik hususunda da hazırlayan çok kıymetli bir adımdır.

Rol oynama: Mikro öğretim öğretmen adaylarına, öğretmen rolü oynamaları için bir fırsat tanır. Mikro öğretim dersi ve sergiledikleri öğretmenlik performansları sayesinde öğretmen adayları bu fırsatı değerlendirecekleri beklenmektedir. Gerçek bir dersi gerçek öğrenciler karşısında kendileri anlatırken, bir öğretmen edasıyla davranmayı, sınıfı gerektiği gibi yönetmeyi ve bunları yaparken öğrencilerle de etkileşime girmeyi ihmal etmeyeceklerdir.

Etkinlik sunum: Mikro öğretimi hakkıyla tamamlayan bir öğretmen adayı, girdiği dersi etkileşimli ve ilgi çekici hale getirmek için hazırladıkları faaliyetleri öğrencilere sunar.

İşbirliği yapma: Etkili sunumda olduğu gibi öğretmen adayı dersi ilgi çekici hale getirmek için öğrencilerle işbirliği yaparak onları dersi sevdirmeye yönlendirir.

İletişim ve etkileşim: Öğretmenliğe hazır olan bir öğretmen adayı, müstakbel öğrencileriyle etkileşime geçerken ve onlarla iletişim kurarken anlaşılır bir dil kullanır. Bu konuda beden dili de önemlidir, onu da etkin bir şekilde kullanır ve öğrencilerin sordukları sorulara güzel yanıtlar verir.

Öz değerlendirme: Öğretmen adayı mikro eğitim tecrübesiyle kendi performansını değerlendirirler. Bu öz değerlendirme aynı zamanda özgüven sahibi olmasına, eğitimin imkânlarını kullanarak hareket alanını genişletmesine yardımcı olacağını bilir.

Diğer kazanımlar: Aslında mikro öğretimde, bu bölümde ele alınan kazanımların daha fazlası bulunmaktadır. Çünkü öğretmenlik mesleği yapısı gereği doğaçlama yaparak da başarılan bir aktivitedir. Dolayısıyla burada üzerinde durulan kazanımlar, önceki bölümlerde kısmen bahsedilen *izleme, gözlem yapma, değerlendirme* ve *geri bildirim* gibi mikro öğretim tekniğinin temel taşlarını oluşturan özelliklerdir.

Ayrıca bugün mezun olan bir öğretmen adayı mesleğe başlarken mikro öğretim bölümünde bahsedilen sahip olduğu kazanımları ve doğaçlaması sayesinde muhtemelen hem kendisine hem de öğrencilerine yeni kazanımlar sağlayabilir...

Tartışma ve Öneriler

Sonuç olarak öğretmen yetiştirme hususunda, geçmişteki ve günümüzdeki düzenlemelerle ilgili yaşanan sorunlar benzerlik taşımaktadır. Dolayısıyla geçmişten ders almak ve aynı sorunları tekrar yaşamamak gerekmektedir (Kaya, 2013). Bu bağlamda yukarıda verilen örnek ders içeriklerinde olduğu gibi öğrencilere kalıcı ve ekili öğrenme kazandırma ilkesiyle hareket edilmelidir. Başka bir deyişle eğitimle ilgili gerekli inceleme ve değerlendirmeler yapılarak çağdaş ve yenilikçi akademisyen kadrolarıyla ve öğretim tekniklerini kullanmakla mümkündür.

Ders konusunu, materyalleri, süreyi ve öğrenci sayısını yönetilebilir ve daha küçük parçalara bölerek sunmayı öneren mikro öğretim tekniği, öğretmen adaylarının daha kalıcı ve etkin bir biçimde anlamalarını sağlamak, katılımlarını artırmak ve dikkatlerini derse çekmek amacıyla geliştirilmiştir. Bu bağlamda, öğrenme tekniğine ilişkin bahsedilen küçük parçalara rağmen öğretmen adaylarının kazanımları beklenenin üzerinde olduğu görülmektedir (Çoban, 2015). Zira bu konuda yapılan bir çalışmada, yukarıda da bahsedildiği gibi mikro öğretim tekniği uygulamalarına katılan öğretmen adaylarının özgüvenlerinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır (Copeland, 2001).

Öğretmen adayları mikro öğretim tekniği sayesinde işleyecekleri derslerle ilişkin etkinlikler kapsamında, görsel, slayt, el yazısı gibi ders araç-gereçlerini kendileri hazırlayabilmektedir.

Mikro öğretim, öğretmenlik becerisi kazanma bakımından öğretmen adaylarının meslekî becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur. Bireysel veya sınırlı sayıdaki öğrencilerle yapılan mikro öğretim, öğretmen adaylarına etkili ders sunumu, öğrenci katılımını teşvik etme ve ders materyallerini etkin kullanma gibi uygulama fırsatları sunar. Böylece öğretmen adayları, pedagojik becerileri gelişmiş, etkili ve kalıcı öğrenme bağlamında dersler sunabilen ve dört yıldır hayalini kurdukları öğretmenlik mesleğine ilişkin kimlik kartını almayı hak edecek konuma gelmiş olurlar.

Mikro öğretim, öğretmen adaylarının dikkatlerini ve katılımlarını artırma bakımından etkili bir teknik olduğu bilinmektedir. Dersler kısa süreli olduğu için ders etkinlikleri, öğretmen adaylarının sıkılmalarını ve uyum sorunu yaşamalarını önleyebilir. Bu da onları aktif öğrenmeye teşvik eder.

Bilindiği gibi mikro öğretim, öğretmen adaylarına hızlı geri bildirim fırsatı tanımaktadır. Dolayısıyla öğretmen adayları mikro öğretim performanslarını tamamladıkları zaman derhal geri bildirim alabilmekte ve sergiledikleri performansı değerlendirme şansı bulmaktadırlar. Bu da onların hatalarını düzeltmelerine ve meslekî gelişimlerinin sürdürülebilir olmasına yardımcı olmaktadır.

Mikro öğretim sürecinde yapılan geri bildirimler ve değerlendirmeler sonrasında, öğretmen adaylarına alanlarıyla ilgili öğretmenlik deneyimi vb. isimler altında, staj dersinden bağımsız olarak özellikle şehir merkezi dışındaki okullara yönlendirerek kendilerini geliştirme fırsatları verilebilir. Ayrıca öğretmen adaylarına alternatif yöntem ve stratejiler sunarak, sınıf yönetimi becerilerini ve etkili iletişim yeteneklerini artırmaları konusunda onlara yardımcı olunabilir. Böyle mikro öğretim dersinde öğretmen adaylarına öğretilen, “*Mikro öğretim tekniği, öğretmen adaylarının sınıf içi deneyimlerini geliştirmelerine ve öğretmenlik deneyimlerine yardımcı olur.*” cümlesi de boşa çıkmamış olur. Bu öneri, öğretmen adayının uygulama yapacağı okuldaki mevcut öğretmenlerle iletişim ve etkileşim kurma bakımından da faydalı olabilir.

KAYNAKÇA

- Akyüz, Y. (2021). *Türk Eğitim Tarihi* (M.Ö. 1000-M.S. 2021), (34. baskı). Pegem Akademi, Ankara.
- Alıncak, F. (2017). *Mikro Öğretim Uygulamalarının Öğretim Becerilerine Etkisi* (1. Baskı), Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara.
- Allen, D., & Ryan K. (1969). *Microteaching, Reading*. Mass: Addison-Wesley.
- Ananthakrishnan, N (1993) Microteaching as a vehicle of teacher training its advantages and disadvantages. *Journal of Postgraduate Medicine*. 39, 142-143.
- Arslan, M. (2021). *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (9. Baskı), M. Arslan (Ed.). Anı Yayıncılık, Ankara.
- Aslan, O., & Elmas, C. (2019). Fen bilgisi öğretmen adaylarının perspektifinden mikro öğretim uygulamalarının değerlendirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (52), 400-427
- Aydın, İ. (2022). *Öğretimde Denetim: Durum saptama değerlendirme ve geliştirme* (9. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- Benton-Kupper, J. (2001). The microteaching experience: student perspectives. *Education*, 121, 830-835.
- Brown, G. (1975). *Microteaching a programme of teaching skills*. London: Methuen.
- Copeland, W. (2001). Relationship between microteaching and student teacher classroom performance. *The Journal of Educational Research*. 68, 289-293.
- Çoban, A. (2015). Öğretmen eğitiminde mikro-öğretim ve farklı yaklaşımlar. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(53), 219-231.
- Erciyeş, G. (2022). Öğretim yöntem ve teknikleri. Ş. Tan (Ed.), (17. Baskı), *Öğretim İlke ve Yöntemleri* içinde s.147-220, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- Eşme, İ. (2001). *Yüksek öğretmen okulları*, Bilgi Başarı Yayınevi, İstanbul.
- Fernández, M. L., & Robinson, M. (2006). Prospective teachers' perspectives on microteaching lesson study. *Education*, 127, 203-215.
- Güven, S., Kahveci, Ö., Öztürk, Y., & Akın, Ö. (2016). Türkiye'de mikro öğretim uygulamalarıyla ilgili yapılan çalışmaların içerik analizi. *The Journal of International Lingual, Social and Educational Sciences*, 2(1), 19-34.
- Higgins, A., & Nicholl, H. (2003). The experiences of lecturers and student in the use of microteaching as a teaching strategy. *Nurse Education in Practice*, 3, 220-223.
- Kanadlı, S. (2019). Öğretim teknikleri. T. Yanpar Yelken, C. Akay (Eds.), (5.Baskı), *Öğretim İlke ve Yöntemleri* içinde s.311-346, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Karamustafaoğlu, O., & Yaman, S. (2015). *Fen Eğitiminde Özel Öğretim Yöntemleri I-II* (6. Baskı). Anı Yayıncılık, Ankara.

- Kaya, U. (2013). Darülmualimin ile ilgili bir nizamname layihası ve Darülmualimin'e giriş sürecinde bir imtihan, *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(5), 35-54.
- Kpanja, E. (2001). A Study of the effects of video tape recording in microteaching training, *British Journal of Educational Technology*, 32, 483-486.
- Kuşci, A. (2021). *Türk Eğitim Tarihi (1923-1950)*. İKSAD Publishing House, Ankara.
- Küçükahmet L. (2017). *Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu* (3. Basım), Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) (2001), Öğretmen yetiştirmede 130 yıllık bir sürecin öyküsü: Yüksek öğretmen okulları, *Millî Eğitim Dergisi*,
- Ocak, G. (2022). Yöntem ve teknikler. G. Ocak (Ed.), (12. Baskı), *Öğretim İlke ve Yöntemleri* içinde s.265-382, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- Oğuzkan, A. F. (1993). *Eğitim Terimleri Sözlüğü* (Genişletilmiş üçüncü baskı). Ankara.
- Genç, F. (2023). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Yargı Yayınları, Ankara.
- Orlich, D. C., Harder, J. R., Callahan, C. C., Kauchak, D. P., Pendergrass, R. A., Keogh, A. J., & Gibson, H. (1990). *Teaching Strategies*. (Third Edition). Canada: Heat and Company.
- Özkan, İ. (2016). Türk eğitiminde öğretmen okulları ve öğretmen yeterliliklerine dair düşünceler, 21. *Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 5(15), 1-28.
- Öztürk, B. (2012). 1923-1950 yılları arasında Türkçe ve edebiyat öğretmeni yetiştiren kurumların Türk eğitim tarihindeki yeri üzerine bir araştırma (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ryan, K., & Cooper, J. M. (1980). *Those Who Can, Teach*. (3rd Ed.). Boston: Houghton Miffling Company.
- Sevim, S. (2013). Mikro-öğretim uygulamasının öğretmen adayları gözüyle değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (21), 303-313.
- Şen, M. (2014). Tanzimat aydınlarının "Çağatay Türkçesi"ne bakışı ve Şemseddin Sami'nin tesiri, *Journal of Turkish Studies*, 9(9), 81-102.
- URL1. (2023). *Eğitim enstitüsü nedir?* Boğaziçi Enstitüsü e-Öğrenme Platformu. Online Eğitim.. https://istanbulbogazicienstitusu.com/egitim-enstitusu-nedir#6enstitu_nedir. Erişim: 21.06.2023.
- URL2. (2023). *Öğretim Yöntem ve Teknikleri: Yapılandırmacı öğretim*. <https://kpssoyt.blogspot.com>, Erişim: 21.06.2023.
- URL3. (2023). *Öğretim Yöntem ve Teknikleri: Öğretme ve öğrenme yaklaşımları (Öğr. Modelleri)*. <https://sites.google.com/view/ogretimyontemveteknikleri/ana-sayfa/e%C4%9Fitim-%C3%B6%C4%9Fretim-ilkeleri>. Erişim: 21.06.2023.
- Wilkinson, G. A. (1996). Enhancing microteaching through additional feedback from preservice administrators. *Teaching and Teacher Education*, 12, 211-221.
- Wragg, E. C. (1999). *An Introduction to Classroom Observation*. London: Routledge.